

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Biblioteca escolares, mídias digitais e a formação do leitor

Publicação Semestral do Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.20	n.2	p. 279-510	jul./dez. 2013
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Joana Luiza Muylaert de Araújo

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editora: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Seer – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).
Clase (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México).
Latindex – (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).
BBE – (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) – Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). Doaj - Directory of Open Access Journals. Portal periódicos Capes. EBSCO - Host Connection



ENSINO EM RE-VISTA



Comissão Editorial

Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial

Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp-Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP-RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (Ufsm); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB-Brasília); Eucídio Pimenta Arruda (Ufmg); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Lara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D'Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan-México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp-Araquara); Leandro Belinaso Guimarães (Ufsc); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (Uffj); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

Conselho Consultivo

Antônio Carlos Rodrigues Amorin (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp-Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp-Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN - Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (IFE – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (Ufpr); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Renata Junqueira de Souza (Unesp-Presidente Prudente); Yoshie Ferrari Leite (Unesp-Presidente Prudente).

Organização do dossiê Bibliotecas escolares, mídias digitais e a formação do leitor – Ensino em Re-Vista v.20 n.2:

Adriana Pastorello Buim Arena

Editoração: Edufu

Revisão: Lygia Caroline Alves, Fernando Franqueiro Gomes (Edufu).

Diagramação: Joaquim Neto

Secretárias: Andressa Garcia Castilho e Léa Anny de Oliveira Moraes

Capa: Eduardo Warpechowski

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, v. 20, n. 02, jul./dez. 2013.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

SUMÁRIO/SUMMARY

Carta ao leitor.....	285
Letter to readers	
Dossiê: Bibliotecas escolares, mídias digitais e a formação do leitor. Dossier: School libraries, digital media and formation of the reader	
Apresentação.....	289
Presentation	
A complexa e inacabada natureza do ato de ler.....	293
The complex and unfinished nature of the act of reading <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	
Litterature de jeunesse comme element d’emancipation dans la formation de l’enfant.....	305
Literatura infantil como elemento de emancipação na formação da criança <i>Martine Marzloff</i>	
Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las bibliotecas escolares.....	315
Books that send to other books: literature “enlightened” in school libraries <i>Rosa Taberno</i>	
Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar.....	341
Reflections on the formation of the mirim reader: reading, children’s literature and school library <i>Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	
Leitores e biblioteca escolar: do período neolítico ao <i>homo sapiens sapiens</i>	357
Readers and school library: neolithic to <i>homo sapiens sapiens</i> <i>Rovilson José da Silva</i>	
Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar.....	367
Collaboration between librarians and teachers in school context <i>Helen de Castro S. Casarin</i> <i>André Luís Onório Coneglian</i> <i>Amanda Sertori Santos</i> <i>Etiene Siqueira de Oliveira</i>	
Bibliotecas escolares e instrumentos digitais nos espaços escolares: uma pesquisa em Marília-SP.....	381
School libraries and digital instrument in school spaces: a search in Marília-SP <i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Biblioteca escolar: sobre o espaço e a formação do leitor.....	397
School library: on the formation of space and reader <i>Renata Junqueira de Souza</i> <i>Leonardo Montes Lopes</i> <i>Tatiane Portela Vinhal</i>	
O modelo de avaliação de bibliotecas escolares em Portugal.....	411
The evaluation model of school libraries in Portugal <i>Ângela Balça</i> <i>Maria Adelina Fonseca</i>	
A ética na mediação da leitura na biblioteca escolar.....	423
Ethics in mediation of the reading in the school library <i>Sueli Bortolin</i>	

DEMANDA CONTÍNUA
CONTINUES DEMAND

- Martí y la educación: no son inútiles la verdad y la ternura.....437
Martí and education: the truth and tenderness are not useless
Diego J. González Serra
- Contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e escrita na educação escolar.....445
Vigotski's contributions to the reading/writing processes for school education
Ruben de Oliveira Nascimento
- A sala de aula: *potentia et disciplina*.....461
In the classroom: *potentia et disciplina*
Fernando José Monteiro da Costa
- Revista Educadores em Ação: memória e história.....471
Educators Journal in Action: memory and history
Daniela Franco Carvalho
Marta Fontoura Queiroz Cantuário
- “Escola água cidadã” e “Projeto jogo limpo”: experiências de educação ambiental em Uberlândia-MG.....485
“Public school water” and “Project fair play”: experiences of environmental education in Uberlândia-MG
Daniela Beraldo Barbosa
Eucarice de Fátima Lemos

TRADUÇÃO
TRANSLATION

- A entrada no mundo da escrita no Brasil.....501
Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré
Élie Bajard

CARTA AO LEITOR

Desde o ano de 2010, esta comissão editorial tem apresentado ao público acadêmico um conjunto de textos de renomados pesquisadores que descrevem, analisam e apresentam dados de pesquisa com qualidade e densidade teórica para a área da Educação. Este é o último número (v. 20 n. 2), que esta comissão, após quatro anos de trabalho, terá a honra de oferecer ao público.

Na sua recente história, podemos afirmar, com segurança, que foram aplicados todos os esforços para recuperar a trajetória da revista e colocá-la à disposição, gratuitamente, pela plataforma SEER (Sistema de Eletrônico de Editoração de Revistas), para profissionais, pesquisadores e estudantes da área da educação. Assim, a partir do ano de 2010, passou a ser publicada em suas duas versões: a impressa, desde seu ano de criação, em 1992, e a eletrônica. Acreditamos ser estas as formas mais democráticas de divulgação, porque abrangem um número maior de leitores, tanto aqueles que preferem fazer a leitura diretamente na tela de um computador ou *tablet*, quanto os que preferem o papel, com suas diferentes texturas, como instrumento provocador do debates e da reflexões, em salas de aula do país e do exterior.

Esse trabalho, longo e difícil, exigiu muito tempo e compromisso para que fossem recuperados todos os volumes anteriores para criar a versão eletrônica de cada um deles. Todos os membros da comissão são professores universitários, sem formação específica para trabalhar com editoração de periódicos. Cada um se dedica ao estudo de uma área específica do conhecimento, e, por essa razão, o trabalho de editoração deste periódico científico foi, para todos, uma intensa experiência de aprendizagem.

As universidades públicas brasileiras carecem de mão de obra específica para a realização de empreitadas como essa. Ao longo destes quatro anos de trabalho, tivemos que lidar com os mínimos detalhes técnicos relacionados à produção final do periódico, não presentes no cotidiano da profissão docente. Assim, os primeiros momentos foram difíceis devido a essa inicialização no mundo das publicações científicas, isto é, na função de quem organiza publicações, em vez de ocupar o lugar de quem costuma submeter seus artigos.

Na ânsia de cumprir as metas e critérios de publicação exigidos pela Capes, muitas vezes reclamamos do longo tempo em que os artigos ficam em processos de avaliação em revistas científicas. Sabemos que todos os editores se esforçam para desempenhar suas funções da forma mais profissional possível, mas três problemas estão presentes neste contexto e dificultam a realização do trabalho. São eles: a falta de infraestrutura para a organização do periódico; a falta de formação específica dos editores para o exercício da função; as exigências intensas decorrentes do trabalho docente nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. É preciso, com urgência, que pensemos uma política de profissionalização para editores dos periódicos científicos, se quisermos atingir o mesmo nível de excelência dos países desenvolvidos, sem perder a gratuidade e, com isso, garantir o acesso livre ao conhecimento científico.

Diante da necessidade de gerenciar todo o trabalho que um periódico traz desde a recepção de um artigo até a entrada da revista finalizada à editora universitária, onde recebe o tratamento técnico dos dados, a equipe, de forma coesa, aceitou o desafio e enfrentou o trabalho, mesmo sabendo que para muitas perguntas não haveria prontas respostas.

Trabalhamos para recuperar sua periodicidade e elevar o índice de qualidade de da Revista de acordo com os padrões exigidos pela Capes. Em pouco tempo colhemos os frutos deste trabalho. Muitos pesquisadores passaram a enviar suas contribuições e por este motivo passamos a publicá-la semestralmente a partir de 2010. Fizemos sua divulgação internacionalmente e recebemos contribuições significativas de pesquisadores estrangeiros.

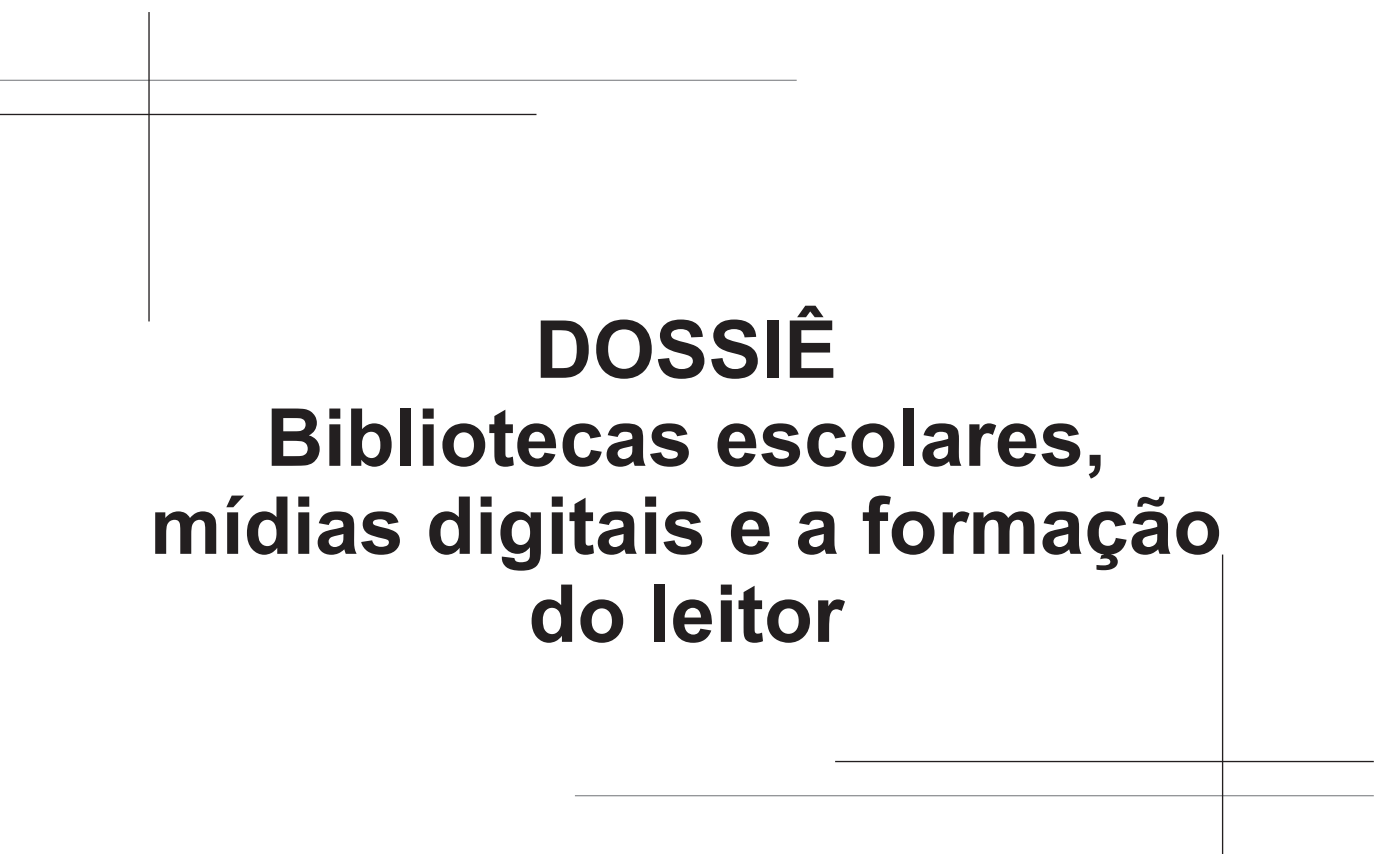
No momento, ela se encontra em processo de avaliação pelo *Qualis Periódicos* da Capes. Temos a certeza de que sua avaliação positiva reafirmará aos pesquisadores a legitimidade e seriedade deste importante instrumento de divulgação científica. O periódico está inserido em bases de dados importantes, como também em indexadores conhecidos na área.

Temos a certeza de que a próxima comissão dará continuidade a este trabalho por nós iniciado, ampliando ainda mais sua qualidade com novas ações que visam à excelência do periódico. Deixamos nosso sincero agradecimento a todos que contribuíram para a manutenção desta revista e entregamos a gestão com a manifestação pública de que daremos total apoio técnico ao período de transição.

Desde seu primeiro ano de publicação, o periódico *Ensino em Re-vista* recebe o total apoio da Editora Universitária – Edufu – que oferece todo o suporte técnico para revisão, diagramação e impressão, sem o qual esta revista jamais existiria. Agradecemos profundamente todo o apoio e colaboração que dela recebemos.

Despedimo-nos com a certeza do dever cumprido, mas com a saudade já instalada no peito, por termos participado de um trabalho que emancipa, e que nos proporcionou o privilégio de participarmos do percurso histórico da *Ensino em Re-Vista*.

Adriana Pastorello Buim Arena
Presidente da Comissão Editorial



DOSSIÊ
**Bibliotecas escolares,
mídias digitais e a formação
do leitor**

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, ao pegar esta revista em mãos ou acessar sua página na internet, imediatamente perceberá de qual assunto tratará este volume. Evidentemente, como leitor experiente que é, a hipótese construída será confirmada. Apenas a reproduzo para sua constatação. O dossiê *Bibliotecas escolares, mídias digitais e formação do leitor* discute a presença do ato de ler em diferentes contextos escolares e não escolares, fundamentalmente apoiado em três eixos temáticos: a) a biblioteca escolar como lugar privilegiado de circulação de materiais de leitura e de leitores; b) o uso de novos suportes digitais como notebooks, tablets, computadores e as habilidades, comportamentos e atitudes que estes aparelhos exigem; c) a formação do leitor, aluno ou professor, em face das condições cotidianas da vida escolar e da social.

Entretanto, devido à natureza complexa da discussão que aqui se apresenta, você poderá traçar um percurso pessoal e labiríntico e, assim, adentrar intimamente no coração de cada autor, para iniciar um diálogo mais profundo, porque já conhece ou pretende conhecer diferentes nuances e contradições relacionadas às questões suscitadas pelo tema.

Devo alertá-lo, no entanto, que a tessitura das vozes que se apresentam neste conjunto de textos produz sons que se repetem e, portanto, se confirmam, se complementam, e que por vezes atingem ora o mais grave dos sons, ora o mais agudo. Os autores conseguem se articular sem esforço de modo que o timbre sai com a qualidade necessária para chegar às profundezas de sua reflexão. Adentro-me neste coral.

Quando a biblioteca escolar para alunos e professores tomará seu lugar?

Eu chocaria sem dúvida muitos de meus amigos mais jovens explicando-lhes que gosto de ler na biblioteca, e mesmo consultar aí um catálogo vagando “preguiçosamente” entre os nomes de autores e os títulos das obras. Creio incompatível com a leitura assim definida a reivindicação do mais prático, do diretamente útil. Devo a esses passeios entre palavras, edições e os autores menores descobertas apaixonantes. A biblioteca para mim é o lugar por excelência do passeio sem destino e da caça proibida. (GOULEMOT, 2001, p. 221).

A situação brasileira não é nada generosa no que se refere aos espaços destinados às bibliotecas escolares. Algumas escolas possuem um bom espaço, outras um espaço adequado, mas há uma maioria que tem apenas um depósito para livros ao qual nomeiam *biblioteca*. Não se pode circular *preguiçosamente* por este espaço! A biblioteca escolar tornou-se um lugar para busca de livros já previamente recomendados pela professora, ou até mesmo um lugar em que se pode encontrar uma mesa livre para fazer um trabalho em grupo.

O tempo para retirada do livro é curto. Flertar com o acervo não é uma experiência de muitos alunos; alguns se enamoram, poucos se casam. É um local ao mesmo tempo sagrado e profano, porque ninguém, além das paredes mudas de uma biblioteca, pode conhecer nossos mais íntimos desejos. Não é nada prático ficar por um quarto de hora olhando para as ilustrações de Gustavo Doré no clássico *O pequeno polegar*, mas é extremamente tocante para a alma que olha, com espanto, as imagens monstruosas de abandono e de medo que não são mais apenas do pequenino polegar, mas também de quem para elas olham. Lapidar a alma por esse caminho dói um pouco; então, buscase outra estante que tenha um bom conforto para este pedacinho de alma que ficou dolorido. Não é nada prático gastar mais um quarto de hora lendo *Memórias inventadas* de Manuel de Barros para cumprir a tarefa de conjugar o verbo ler em todos os tempos do modo indicativo, subjuntivo e imperativo, mas é saboroso demais saber que *tudo o que não invento é falso!* Ah, e as iluminuras! Mais um quarto de horas só para elas.

Você é do tipo leitor apressado? Já sente vontade de mergulhar fundo no dossiê? Acredite

em meu conselho: você pode fazer seu próprio percurso. Em respeito aos que desejam continuar a leitura desta apresentação, siga escrevendo, porque gostaria de passar mais tantos quartos de horas em transe nesse espaço, a biblioteca.

Quando as mídias digitais serão usadas verdadeiramente a serviço do saber e da criação?

[...] nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar um computador se não soubermos escrever e ler. E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se. É cada vez mais difícil aprender a ler. Empreenderíamos um retorno à oralidade se nossos computadores fossem capazes de transcrever diretamente o que dizemos. Mas isso é outra questão: podemos nos exprimir com clareza sem saber ler nem escrever? (CARRIÈRE, 2010, p. 20).

Esqueci a ordem do alfabeto! Despendi tanto tempo no primeiro ano escolar para recitar repetidas vezes o alfabeto, na ordem exigida pelo dicionário, que, agora com o computador que dispõe as letras em favor da movimentação dos dedos para digitação, abandono o que era antes meu porto seguro. Já não uso mais a ordem do alfabeto nem mesmo para procurar palavras desconhecidas no dicionário, porque uso o teclado para acessar diretamente o verbete desconhecido em meu dicionário digital. A máquina de escrever não alcançou tamanha proporção, porque poucos a utilizavam. Entretanto, nos tempos atuais, os teclados digitais estão por todos os lugares como na tela de um celular ou no caixa eletrônico de um banco.

Você se lembra qual é a função da tecla *F11* ou da tecla *scroll lock* do computador? Porque os caracteres foram ampliados, é preciso saber muito mais que 26 letras para escrever, ler, desenhar, assistir a filmes ou falar pelo computador. Em março de 2013, durante visita realizada a uma escola do ensino fundamental, percebi que as unidades gráficas da escrita continuam sendo somente as 26 letras; que a falsa linearidade imposta pela escrita continua sendo ensinada como verdade; que os computadores do laboratório de informática estampam em suas telas os mesmos exercícios do livro didático. As novas mídias, entretanto, vieram para nos levar para além do já conquistado; é preciso, portanto, usá-las para a criação!

As novas máquinas proporcionam recursos de leitura não possíveis havia 30 anos. Crianças pequenas conseguem derrubar a casa de madeira dos *Três Porquinhos* apenas com um sopro fraco que toca a tela do tablet de sua professora. Devo boa parte da saúde de meus pulmões pelos sopros exagerados que dava ao brincar de lobo mau e três porquinhos! Em minha cabeça de criança, o sopro tinha que ser muito forte para derrubar uma casa inteira de madeira. Penso que não somente meus pulmões sofreram influências desta estranha força imaginativa que a literatura provocou, mas também meu cérebro, que, com um esforço solitário, tinha que visualizar o cheiro, o cenário e a intensidade do sopro de um lobo.

O que menos importa é a ditadura da ordem linear que a construção do texto impõe, porque ao ler um texto sempre transformamos e revolucionamos a ordem impressa e imposta. Na essência, o que acontece na mente do leitor é a contra-revolução do que ocorre nas marcas impressas ou nos pontos de luz da tela do computador ao apresentar um texto. As tecnologias transformam nossa forma de pensar e nossa forma de pensar transforma as tecnologias.

Quando a sociedade tomará nas mãos a responsabilidade de fazer do Brasil um país de leitores?

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objetivo central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um país mais digno. (QUEIRÓS, 2012, p.88).

Jamais criticaríamos iniciativas governamentais de promoção da leitura e de distribuição de livros, porque sabemos que a leitura é essencial para a evolução do homem e, conseqüentemente, do pensamento psíquico superior. Desde a década de 1980, o governo brasileiro tem investido em projetos como *Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL)*; *Fome de Livro*; *Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)*; *O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*, entre outros. O fato de possibilitar aos professores e aos alunos o acesso ao livro é um primeiro passo entre muitos que o país tem a dar para concretizar o sonho de uma nação faminta por leitura.

Embora sejam reconhecidos os esforços feitos pela escola ao longo das três últimas décadas para formar leitores, pouco se avançou verdadeiramente, porque a sua formação não é mais de responsabilidade somente da escola, mas também das famílias e das instituições organizadas da sociedade.

Abandono, agora, a apresentação, para deixar que as palavras dos autores assumam o debate.

Adriana Pastorello Buim Arena
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

A COMPLEXA E INACABADA NATUREZA DO ATO DE LER¹

THE COMPLEX AND UNFINISHED NATURE OF THE ACT OF READING

Adriana Pastorello Buim Arena²

RESUMO: O objetivo deste ensaio é o de colocar em discussão o movimento do pensamento humano nos processos de ler e de escrever, suas implicações em relação ao homem em processo de transformação, e os próprios suportes de escrita por ele criados. Outro propósito é o de discutir a natureza, complexa e inacabada, de duas grandes redes, a neurológica e a linguística, que formam o leitor e o autor de discursos. O movimento dialético entre a aparência e a essência dos fenômenos analisados neste ensaio poderá sugerir alternativas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita. O estudo, de natureza bibliográfica, baseia-se em Richaudeau e Bakhtin. No processo de leitura, aparentemente linear e estável, podem ser encontradas situações vinculadas à instabilidade dos modos de ler e aos suportes de leitura, que são ininterruptamente reconstruídos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura na tela. Leitura no impresso. Alfabetização. Modos de ler.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to put in discussion the movement of human thought processes of reading and writing, its implications in relation to man in the transformation process, and the actual media written by him created. Another purpose is to discuss the unfinished and complex nature of two large networks, neurological and linguistics, which form the reader and the writer of speeches. The dialectical movement between appearance and essence of the phenomena analyzed in this paper may suggest alternative methodology for teaching reading and writing. The study consists of a literature review is based on Richaudeau and Bakhtin. In the reading process, apparently linear and stable, can be found situations linked to the instability of reading modes and there reading the supports, which are continuously reconstructed.

KEYWORDS: Reading in the screen. Reading in the print. Literacy. Modes of reading.

¹ Esta pesquisa obteve auxílio financeiro do CNPq/Edital Ciências Humanas. Uma versão deste texto foi apresentada na 35ª Reunial Anual da Anped em 2012.

² Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: dricapastorello@gmail.com

Introdução

A história do ensino ocidental, de tradição religiosa e de tradição científico-positivista, poderia explicar o motivo pelo qual tantas pessoas intepretam o surgimento do homem como algo mágico e divino, ou como uma alteração repentina no cérebro de uma dada espécie. Ao longo de toda experiência que o Brasil passou desde sua colonização, os manuais de ensino sofreram, nos dois últimos séculos, a influência do método positivista de pesquisa e, conseqüentemente, de ensino. Os temas estudados, na maioria das vezes, em vez de priorizar o processo de construção do objeto de estudo, tratavam a existência do evento em si mesmo, muitas vezes de maneira isolada de aspectos importantes de seu contexto histórico, social, religioso e cultural. Desse modo, numa perspectiva positivista, em vez de pensar dialeticamente, os alunos acabavam por concluir de maneira apressada e reducionista que os homens primitivos tornaram-se homens sábios num passe de mágica.

A exposição dos fatos colocada desta forma, carrega em si outra ideia, a de que o homem atingiu já seu completo estado de desenvolvimento. Muitos são os exemplos que poderiam ser citados na discussão sobre os efeitos que os resultados de pesquisas realizadas pelo método positivista de Ciência refletem na escolha dos procedimentos pedagógicos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica. Entretanto, neste ensaio deseja-se colocar no centro da discussão o movimento do pensamento humano nos processos de ler e de escrever, suas implicações em relação ao homem que ainda está em processo de transformação, como também os próprios suportes de escrita criados por ele. Não será feito aqui um percurso da história da evolução do homem, mas uma discussão singela, e alerta-se, desde já, sobre a incapacidade de serem visualizados os aspectos que constituem o todo do processo. O espaço permitido para este ensaio impede a apresentação de múltiplos aspectos do processo que se pretende discutir, mas é possível e, assim espera-se, que ao final do texto o leitor possa levantar reflexões intrigantes e suficientemente consistentes para buscar novas abordagens de estudo acerca do tema.

Ao inventar a escrita, o homem também inventou um modo de registrar a sua história. Considerar-se-á que a primeira mudança cultural não seria possível se antes dela não tivesse ocorrido uma mudança biológica fundamental: a extensão da parte do cérebro especializada em pensamento abstrato – “o córtex, sede de uma rede de centenas de milhares de células: os neurônios; cada neurônio religado, por sua vez, a mais de 10.000 outros. Em síntese, talvez a estrutura mais complexa do universo” (RICHAUDEAU, 1999, p. 9).³

Juntamente a esta nova estrutura, a base de uma outra rede, não mais biológica, mas mental também tomou lugar. A ligação dos neurônios em rede é formada também por ligações de dezenas de milhares de palavras diferentes, às quais estes neurônios estão engendrados, e que estabelecem relações entre as formas e os sentidos das palavras em combinações quase infinitas, entre elas, a produção de frases, de textos e de obras completas.

Nesta perspectiva, o presente texto discutirá a estrutura complexa da rede de pensamentos, ao considerar tanto sua base neurológica como sua base linguística, ambas responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem. Outro foco especial de atenção será dado às novas tecnologias da informação: como podem elas modificar estas relações, neurológicas e linguísticas, de nosso cérebro?

Leitura e tecnologia

Ler o famoso livro de Monteiro Lobato “A menina do narizinho arrebitado,” em dispositivos digitais móveis, mobiliza estruturas mentais diferentes de quando lemos a mesma obra no papel?

³ le cortex, siège d’un réseau de cent milliards de cellules: les neurones; chaque neurone relié parfois à plus de 10.000 autres. Bref, peut-être la structure la plus complexe de l’univers.

As editoras já investem em projetos de livros digitais interativos. As crianças de 2012 podem ler as mesmas histórias infantis que as da década de 1970 liam em folhas de papel, mas agora o texto se materializa em telas de computadores ou *tablets*. A diferença não está no texto, mas no suporte que o carrega, nos recursos que os aparelhos utilizam para colocar em cena o texto. A criança leitora de papel, de ontem e de hoje, imagina todos os barulhos e as imagens que a obra suscita, mas os livros digitais simulam barulhos ou ações do personagem para o leitor. Este fato provocaria mudanças na forma de pensar e de ler? Qual o ponto de vista das crianças sobre o ato de ler, sobre os espaços de leitura e os novos suportes de textos?

Embora este ensaio não tenha intenção de expor dados de pesquisa de campo, interrompo o discurso para relatar alguns dados coletados por uma pesquisa em andamento, cuja investigação está ligada a três pólos: um na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, outro no Instituto Francês de Educação, em Lyon, França e um outro na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília. Este projeto interdisciplinar tem como objetivo mapear as relações entre bibliotecas escolares, laboratórios de informática e dispositivos digitais no ensino fundamental com crianças entre 6 e 10 anos.

Dentre 45 alunos entrevistados escolhi uma amostra de cinco respostas à seguinte pergunta: Como você acha que deveria ser a biblioteca escolar?

FL - *Fala-se o nome do livro e ele aparecia, o livro.*

AC - *Poderia ter mais professores, mais livros, mais espaço.*

H - *Poderia ser maior, com mais livros e mais mesas para fazer leitura.*

PH - *Colocava mais livros, mais computadores, porque só tem um computador, aumentava o espaço.*

A - *Queria que fosse separada do refeitório e que durante o recreio pudesse ir na biblioteca para ler*

É possível perceber pelas respostas das crianças que o espaço de leitura ainda é rudimentar e, por vezes, confuso para encontrar o livro que se deseja ler. As crianças já percebem a falta das mídias digitais e queixam do pouco tempo que têm para frequentarem livremente a biblioteca. Onde estarão as crianças utilizando as novas mídias? É possível que conheçam textos clássicos publicados no papel somente pelos novos suportes interativos? As indagações são muitas, proponho que continuemos a refletir sobre outras questões teóricas para pensar estas questões práticas.

A fonte principal desta reflexão é a obra *Des neurones, des mots et des pixels (Neurônios, palavras e pixels)* de François Richaudeau, um importante pesquisador francês que, com sua contribuição, permite avançar os estudos, sobretudo no que se refere ao ato de ler e escrever. Esta obra é, sem dúvida alguma, um ponto de referência para todos aqueles que se debruçam sobre o tema da relação do homem com a linguagem escrita. Também não poderia deixar de ser citada a enorme contribuição de Bakhtin (1995) sobre o processo de constituição da linguagem.

O presente texto está dividido em duas partes. Na primeira serão abordadas as relações entre a natureza do pensamento e da linguagem, tendo como ponto de referência as obras de Richaudeau (1999) e de Bakhtin (1995). Na segunda, questionar-se-á, com base nos autores citados, aspectos dos impactos das tecnologias da informação e os modos de pensar dos homens do século XXI.

Relação entre a natureza do pensamento e da linguagem

Como já dito anteriormente, um discurso pode ser construído com a combinação de palavras diferentes, mas que produzem, ao interlocutor, o mesmo sentido, como nos exemplos seguintes:

Diante da refeição *posta à mesa*, *senti-me enauseada...*

Diante da refeição *servida*, *fiquei enjoada...*

Nos dois trechos marcados em *italico* é possível perceber que as palavras utilizadas são diferentes, entretanto, produzem o mesmo sentido.

Quantas palavras podem dizer a mesma coisa, organizar o mesmo pensamento? Este é um pequeno exemplo de como o processo de enunciação pode ser complexo, mesmo o mais elementar enunciado.⁴ Richaudeau (1999, p. 21), por sua vez, entende que

a natureza profunda de meu espírito é: a base das palavras, essas unidades linguísticas associando cada uma, obrigatoriamente, uma “imagem acústica” (o significante) a um conceito (o significado). Ou será que ela é nome linguístico, libertado dessas palavras, composta de objetos mentais independentes ou entidades mentais semânticas, que podem ser posteriormente traduzidos em palavras, mas não necessariamente?⁵

Muitos são os filósofos e estudiosos (VALÉRY, 1973; CHANGEUX, 1983; BAKHTIN, 2003; VIGOTSKY, 2000; FOUCAULT; 2002) que já escreveram sobre a natureza da linguagem, e que trouxeram para essa área científica uma farta contribuição. Considerações diferentes apresentadas por este estudiosos ajudaram a fomentar novas discussões a respeito do tema. Para alguns deles como Vigotsky (2000), Bakhtin (1995), Richaudeau (1999) o modo de pensar não é linear.

Segundo Richaudeau (1999), a natureza profunda do pensamento não é linear, mas, ao contrário, é base de um mosaico de redes cujos nós são objetos mentais portadores de sentido, notadamente palavras que se constituirão em frases também plenas de sentido. O funcionamento no âmago desta estrutura não é lógico-matemático, é menos racional e mais incerto, e faz emergir um raciocínio por analogia. Didaticamente, o autor divide o processo de constituição da frase, que é complexo e integrado, em três estados:

O estado 1. Uma rede semântica prelinguística, onde cada nó mental corresponde a uma entidade mental semântica.

O estado 2. Uma rede linguística, ou rede-frasal, em que cada nó mental corresponde a uma entidade mental linguística: uma palavra.

O estado 3. Uma linha: a sequência, a rede de nós, de palavras constituindo a frase linear (RICHAUDEAU, 1999, p. 23).⁶

Para ser objetivado, o pensamento deve ser materializado por elementos sucessivamente ligados como uma teia constituída de palavras, frases e parágrafos, ligados um após o outro no conjunto da estrutura, apesar de a linguagem escrita se materializar em um empilhamento de linhas em páginas, seja no papel ou na tela. Esta configuração permite fazer uma leitura linear, contínua e regular do começo ao fim do texto. Essa linearidade trazida pela confecção do material impresso no processo de comunicação, como um mecanismo de retroação, trará efeitos sobre o modo de pensar, e mascarará sua característica multidimensional. O pensamento expresso na frase não é a soma linear dos estados, mas alguma coisa nova, de natureza diferente. A natureza linguística das palavras não é a soma de letras do alfabeto porque atinge nível de complexidade superior: o resultado de um processo de integração.

Para Richaudeau (1999), o ocultamento deste processo multidimensional conduziu filósofos e estudiosos a focar o objeto de análise na aparência do fenômeno levando-os a erros de concepções ao tentar escrever sobre o que é a leitura e a escrita. É possível pensar dessa forma, ao se considerar

⁴ Optamos por usar a palavra *frase* ao utilizar o aporte teórico de Richaudeau (1999) e a palavra *enunciado* ao fazer referência ao quadro teórico apresentado por Bakhtin (1995).

⁵ la nature profonde de mon esprit est-elle: à base des mots, ces unités linguistiques associant chacune, obligatoirement, une “image acoustique” (le signifiant) à un concept (le signifié). Ou est-elle nom linguistique, affranchie de ces mots, composée d’objets mentaux indépendants ou entités mentales sémantiques, qui peuvent être ultérieurement traduits en mots, mais pas nécessairement?

⁶ Le stade 1. Un réseau sémantique prélinguistique, où chaque noeud mental correspond à une entité mentale sémantique; Le stade 2. Un réseau linguistique, ou réseau-phrase, dont chaque noeud mental correspond à une entité mentale linguistique: un mot; Le stade 3. Une ligne: la suite, le chapelet de noeuds, de mots constituant la phrase linéaire.

que o observador do fenômeno, ou do fato real, e que com ele se relaciona, é um indivíduo histórico que examina a realidade a partir de sua atividade com o meio e com os outros homens, tendo determinados interesses e objetivos no conjunto de relações sociais em que vive. O conceito de realidade é complexo e móvel e, segundo Kosik (1976, p. 10),

a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Além dos aspectos abordados por Richaudeau (1999) e Kosik (1976), também serão consideradas questões levantadas por Bakhtin (1995) sobre a natureza da linguagem para complementar esta discussão.

Para esse estudioso da linguagem, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação, resultante do diálogo, seja de caráter oral ou escrito. O sentido do enunciado se dá pela compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação entre interlocutores. Para Bakhtin (1995), todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem ao assumir os laços sociais como referência, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. O conceito-chave da concepção de linguagem em Bakhtin (1995) é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para Bakhtin (1995, p. 108) a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, construído, acabado, porque se assim fosse não haveria espaço para as pessoas desenvolverem a si próprias e o mundo, porque

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 operar [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Por isso, a reflexão linguística bakhtiniana é uma abordagem histórica e viva da língua, incompatível com concepções que desconsideram a enunciação, e o contexto em que a linguagem ocorre, para apoiar-se somente na palavra ou nas orações isoladas, fechadas e monológicas.

A interação verbal é, portanto, conceito-chave na teoria de Bakhtin (1995) e para que isso possa ser melhor entendido é preciso que se reflita sobre seu caráter dialógico. Todo enunciado, vindo de um pensamento ou endereçado a outro, deve ser entendido como parte de um complexo amplo, aberto e sem fim que é parte do grande diálogo da vida. Não é possível encontrar a verdade no interior de uma única pessoa, mas apenas no processo de interação dialógica coletiva, porque o discurso verbal, fora do contexto social, perde sua significação. Quem compreende o discurso do outro é alguém cheio de palavras interiores que correspondem à significação das palavras proferidas pelo sujeito que fala, que em princípio são palavras interiores que se materializam e externalizam pela sonoridade ou pelas marcas deixadas no papel ou em outro suporte qualquer. Essa compreensão depende das condições de interação verbal dos sujeitos em comunicação. Segundo Jobim (1996, p. 109),

no processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma

contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço da união entre os interlocutores. Para Bakhtin, o sentido de um enunciado não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor; o sentido do enunciado é, melhor dizendo, o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a interação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

Somente há real participação no diálogo quando há compreensão. Em decorrência disso, pode-se ressaltar um outro ponto importante da teoria de Bakhtin (2003): o papel do *outro*. Em uma relação dialógica, não se poderia deixar de pensar em um outro que participa da interação verbal, seja ele presente ou não, seja falante ou escritor, seja ouvinte ou leitor.

Na concepção de linguagem bakhtiniana, a palavra tem lugar privilegiado na comunicação, porque é no fluxo da interação verbal que a palavra se torna signo ideológico, se transforma e ganha significados diferentes de acordo com o contexto de utilização. Diante disso, apresenta-se o tema central deste texto: a *mobilidade específica da forma linguística*. Bakhtin (2003) usa essa expressão porque a idéia é a de que a palavra pode conciliar muitas significações diferentes. O autor usa o termo *polissemia* para nomear esse caráter móvel da palavra, por ela adquirir significações relativas ao contexto em que é empregada e por quem é utilizada. De acordo com Bakhtin (1995, p. 106),

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade inerente a todas as significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?

Bakhtin (1995; 2003) acredita em mobilidade infinita para a significação, por ter suporte o caráter polissêmico da palavra em seu contexto cultural e histórico. A palavra é elemento importante para a formação da consciência no indivíduo. Ora, se ela está permanentemente em movimento, também a formação da consciência humana está permanentemente em processo de construção e evolução.

Neste primeiro tópico, foram apresentadas duas grandes redes, a neurológica e a linguística, ambas de natureza complexa e inacabada, que se juntam na constituição do homem leitor e autor de discursos. Diante desta verdadeira teia de relações humanas que constitui a linguagem, resta o sentimento de impotência para compreender a totalidade do tema em discussão neste ensaio. Em contraposição, surge o desejo de decifrar tamanha incompreensão, o motor que move pesquisadores na área da linguagem. Até este momento, o objetivo foi o de dialogar com os leitores e levantar dúvidas e incertezas em relação a um processo que em sua aparência parece ser linear e estável.

O mundo virtual e seus modos de expressão

Não se pode, evidentemente, considerar os modos de leitura e de escrita independentemente do desenvolvimento técnico, econômico e cultural pelo quais os suportes passaram ao longo da história. Segundo Leclercq (1957 apud RICHAUDEAU, 1999), na Alta Idade Média os textos manuscritos eram escritos em *scriptura continua* sem espaços em branco entre as palavras e sem sinais de pontuação. Assim, o leitor deveria decifrar e articular cada sílaba e, por sorte, tomar o conhecimento do texto ao escutar sua própria voz. Essa forma de leitura oral era difícil, pois as mesmas letras podiam apresentar sons diferentes, de acordo com a origem linguística do leitor-falante-ouvinte.

Com o surgimento da *scriptura interrumpa*, o espaço em branco que separa as palavras permitiu uma leitura essencialmente visual. Se pedirmos a um sujeito que leia em voz alta um texto e bruscamente apagarmos as luzes, ele pode, durante alguns segundos, pronunciar algumas outras

palavras daquela sequência. (SMITH, 1989). Este pequeno teste prova que o sujeito teria visto as palavras antes que a luz se apagasse. Do mesmo modo, para Richaudeau (1999), a leitura oral é apenas a repetição da leitura silenciosa, ou como o próprio autor a designa, leitura oralizada.

Desde a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg até os dias de hoje nada de fundamental mudou nas características de fabricação dos livros. Com o surgimento do computador ligado à internet anunciava-se a possibilidade de realizar mais facilmente as edições de textos colocados em páginas, as mais variadas e as mais complexas. Em pouco tempo a economia da comunicação por escrito e, conseqüentemente da leitura, passou sucessivamente por estados de produção. Vive-se atualmente um momento de consumo exacerbado do estado de abundância informática.

Muito se tem falado sobre o conceito de hipertexto colocado em circulação pela primeira vez por Ted Nelson. A ideia de hipertexto possibilitaria aos leitores uma viagem pelo interior do mosaico de informações artificiais, seguidas de associações infinitas graças a sua estrutura de rede, aberta, que permitiria acrescentar continuamente novas informações e novos percursos. Segundo Richaudeau (1999, p. 132), isso não passava de

Utopia em 1965 e ainda nos nossos dias. Com efeito, os programas de que dispomos atualmente estão longe de ter o poder necessário; e aqueles que nós nomeamos um pouco abusivamente de hipertextos permitem simplesmente a seus utilizadores (aluno, aprendiz, estudante, leitor de enciclopédia...) acessar informações no interior de uma rede previamente estabelecida pelo editor, com limites que não permitem todas as “viagens” desejáveis pelo leitor.⁷

Se compararmos a memória de um *software* à de um ser humano, este último não teria o poder colossal como de um *software*, nem “a utópica memória universal” do hipertexto de Ted Nelson. A pesquisa na internet nem sempre é fácil. É necessário percorrer um caminho no interior de um emaranhado de informações e esperar pacientemente para obter os dados desejados. Assim, não se pode dizer que haja o contato direto, instantâneo e imaginado pelo mais alto conceito de hipertexto. Os nós eletrônicos da grande rede internet somam, contudo, um número limitado, e cada um entre eles, se comunica com um número limitado de outros nós que geralmente são do mesmo tema. Segundo Richaudeau (1999, p. 134), “a internet subsiste como um extraordinário viveiro de documentos... e por que não, um engenho lúdico de ajuda à criação.”⁸

Diante disso, a questão que se levanta é sempre a mesma: a internet é o hipertexto pensado por Ted Nelson, ou é apenas um rudimento de hipertexto de nossas enciclopédias atuais? A esta questão ainda não se pode responder. Entretanto, há um fato que poderia ser considerado como o ponto de referência para as mudanças na forma de pensar do homem do século XXI: a acoplagem entre as redes eletrônicas imperfeitas à rede mental, ambas de naturezas diferentes e, apesar de se considerar a segunda também imperfeita, é possível que ela se revele portadora da maior eficácia nas inovações e nas produções científicas e culturais.

No estado atual de superabundância de informação, ninguém tem tempo suficiente para ler todos os livros, revistas e jornais disponíveis, seja no papel ou na tela. Assim, tem início um novo modo de ser leitor, ao fazer pesquisa, com a prática do *zapping*, no seio do mosaico de informações, que provoca um verdadeiro diálogo com a rede internet e com os que por ela surfam.

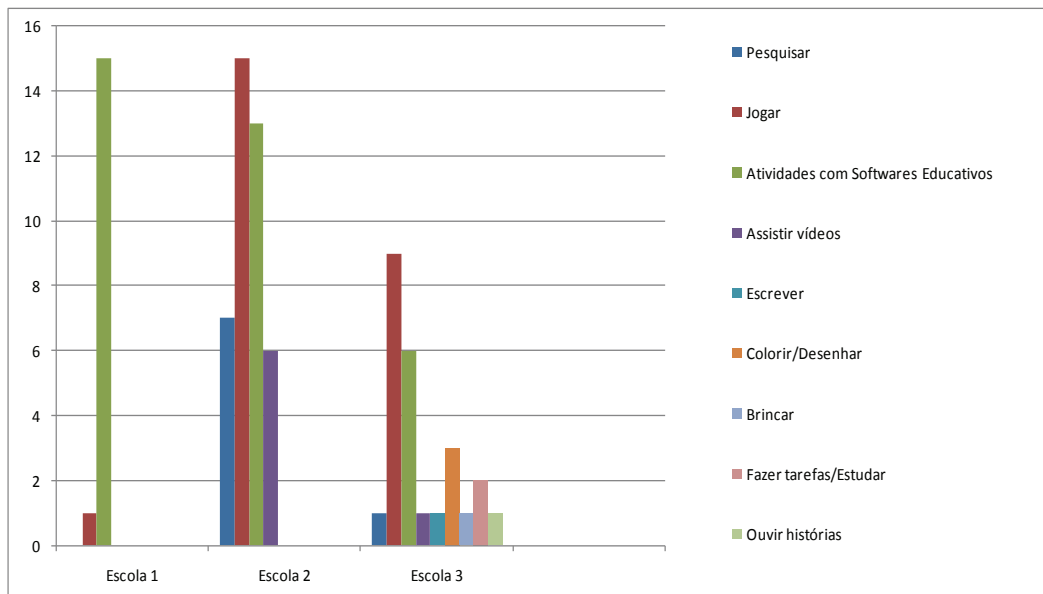
Novamente, faço referência a dados coletados na mesma pesquisa anteriormente citada. Serão apresentados a seguir dois gráficos, que representam respostas de 45 crianças de 3 escolas

⁷ Utopie en 1965: et encore de nos jours. En effet, les logiciels dont on dispose actuellement, sont loin d'avoir la puissance nécessaire; et ceux que l'on baptise un peu abusivement d'hipertextes, permettent simplement à leurs utilisateurs (élève, apprenti, étudiant, lecteur d'encyclopédie...) d'accéder à des informations à l'intérieur d'un réseau préalablement établi par l'éditeur; avec ses limites ne permettant pas tous les “voyages” désirables par le lecteur.

⁸ Internet reste un extraordinaire vivier documentaire... et pourquoi pas: un engin ludique d'aide à la création.

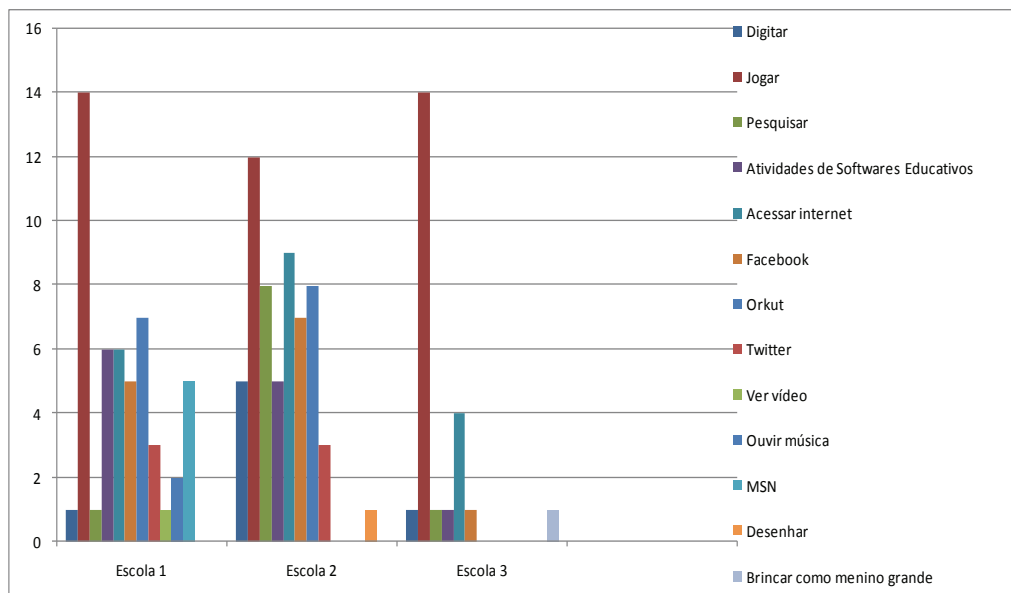
públicas do município de Uberlândia, um sobre as atividades desenvolvidas no computador pelos alunos a pedido do professor e outro sobre o que desejariam realizar quando utilizassem o computador livremente.

GRÁFICO 1 - Uso dos computadores na escola



Fonte: a autora.

GRÁFICO 2 - Atividades que gostariam de fazer ao usar o computador



Fonte: a autora.

Ao comparar os dois gráficos é possível perceber claramente que a escola transfere para o computador as atividades didáticas com grande ênfase nos softwares educativos, jogos e pesquisa. Entretanto, é preciso esclarecer que os sites sempre são previamente indicados para os alunos, muitas vezes já estão abertos na tela do computador quando os alunos chegam no laboratório. O aluno manipula o mouse, mas não compreende o sistema de busca.

Já o segundo gráfico demonstra o quanto as crianças já se apropriaram de alguns conhecimentos específicos e potencialidades do uso do computador, pois citam recursos que são comuns para os usuários da internet. Ao que parece para as escolas aqui citadas, a internet é apenas um rudimento de hipertexto de nossas enciclopédias atuais. O aluno ocupa dois lugares distintos como leitor e autor, o da escola com recursos limitados e o do mundo mais aberto de possibilidades.

Como já dito anteriormente há um imperialismo da crença do pensamento linear na realização da leitura e da escrita em relação a um de retroação (*feedback*) de fatores materiais históricos sobre os fatores mentais. Com relação à internet, pode-se entender que seu mecanismo funciona todos os dias, mas os dados de sua base não são os mesmos. A estrutura multidimensional do hipertexto e da internet, a superabundância de informações a serem lidas, entre outros fatores, convergem sempre para uma retroação sobre as estruturas mentais de seus utilizadores. A rede mental humana também não é sempre a mesma, porque todos os dias ela se supera no diálogo com outros e com as novas informações, sensações e experiências diárias. A criatura modifica o criador e o criador modifica a criatura, num ciclo de constante movimento de evolução e de superação. Assim o próprio criador não consegue avaliar seu caráter positivo ou negativo, restando a única certeza de que esta relação será inevitável.

Diferentemente do que o tradicional positivismo tem pregado, o novo modo de ler e escrever que tem fomentado tantas discussões acadêmicas é a essência de nossa forma de ler desde os primeiros rudimentos da escrita, que por muito tempo ficou escondida pela linearidade do papel. Agora, o pensamento em rede começa a dar pistas de sua existência no fenômeno internet, porque está livre do curso da linearidade, da lógica tradicional, do cartesianismo. O homem torna-se mais consciente da complexidade e da relatividade das coisas.

Na história do desenvolvimento da imprensa, pode-se verificar que sua invenção era essencialmente quantitativa. Pela primeira vez, a forma de ler e de escrever na tela permitiu ao homem pensar em questões relativas, não apenas na quantidade de materiais divulgados, mas também na essência do ato de ler e de escrever. É de Richaudeau (1999, p. 136), a afirmação sobre o presente e o futuro:

Amanhã – hoje já – os textos serão difundidos por canais virtuais; eles serão lidos de múltiplas maneiras; cada um poderá ser ao mesmo tempo autor, impressor, editor; comportamentos mentais tanto os dos emissores quanto os dos receptores não serão mais os mesmos. Nós estamos vivendo uma revolução quantitativa e qualitativa: **uma mutação**. (grifos do autor).⁹

Desde McLuhan (1964), a morte do livro foi preconizada e os editores temiam que as técnicas audiovisuais substituíssem os livros, mas nada disso aconteceu. O mercado editorial continuou com a impressão convencional do manuscrito. As tecnologias convivem, embora os suportes evoluam: daqui para frente terá lugar a tela e a memória magnética, mas também sempre, embora sem exclusividade, o papel na impressora pessoal.

Segundo Richaudeau (1999), há sete princípios capitais para pensar a relação homem-internet:

1. Nós não pensamos em palavras, mas em objetos mentais, ou entidades mentais semânticas.

A passagem de um pensamento bruto multidimensional em rede, não-lógico, a uma frase linear

⁹ Demain – aujourd'hui déjà – les textes seront diffusés par des canaux virtuels; ils seront lus de multiples façon; chacun pourra être à la fois auteur, imprimeur, éditeur; des comportements mentaux tant des émetteurs que des récepteurs ne seront plus les mêmes. Nous sommes en train de vivre une révolution à la fois quantitative et qualitative: **une mutation**.

de palavras, coloca em ação vários estados complexos de operações mentais.

2. A linguagem escrita não é uma segunda versão da linguagem oral. As diferenças entre elas são consideráveis, por exemplo, o conceito de frase é frequentemente ausente na linguagem oral espontânea, pura. Mas, entre a linguagem oral e a linguagem escrita, existem várias formas intermediárias, cada uma com suas características.

3. Em numerosos casos, frases curtas se revelam menos legíveis que frases moderadamente longas. Esta preferência por construções suficientemente complexas, é observada até em crianças, fato que reforça esta tese.

4. Esta tendência do espírito humano por uma certa complexidade da linguagem se explica por um comportamento comum dos homens, a previsão. Ela conduz o receptor a antecipar parcialmente palavras ou estruturas que estão por vir.

5. Esta pulsão em favor de frases longas e complexas é freada, e mesmo contrariada, pelas características de nossa memória, mais particularmente de nossa memória a curto prazo.

6. Outros comportamentos de natureza bio-psicológicas intervêm no processo linguístico: a) *a integração* que assegura automaticamente a passagem do nível linguístico alfabético a níveis semânticos concentrados em hierarquias superiores do pensamento; b) *a lei do menor esforço* que permite economizar a energia de produção e de recepção linguísticas, origem do caráter polissêmico de nossa língua; c) *o processo de retroação* – ou *feedback* – que corrige uma interpretação de causalidade linear e simplista.

7. Este mecanismo de retroação tem notadamente uma influência das técnicas de produção sobre o pensamento.

A passagem do rolo à imprensa de Gutenberg, e em seguida da tela de McLuhan à internet, tem modificado e modificará sempre, não somente nos modos de emissão e de recepção linguística, mas mais profundamente os modos de pensar.

Conclusão

Três conclusões inconclusas, para obedecer à coerência deste ensaio, poderiam ser anunciadas a respeito do ato de ler e de suas relações com as tecnologias inventadas e reinventadas em tempo marcado por meses: a primeira refere-se ao estado inacabado e à natureza inacabável do homem e de suas criações histórico-culturais; a segunda vincula-se à instabilidade dos bancos de informações ininterruptamente construídos por um homem inconcluso; a terceira, a velha relação entre a aparência dos fenômenos e o desejo de apropriação de sua essência.

Começamos pela última que toca na aparência do ato cultural de ler e o mascaramento de sua essência. No ato de ler, espera-se que os homens compreendam o mundo por meio de um artefato antropológico milenar: a escrita. Na aparência, ao ensinar os segredos dessa tecnologia aos novos seres da espécie, os homens ensinam a ouvir as palavras sonorizadas, aparentemente aprisionadas pelas marcas gráficas, em sequência linear, uma após outra. O destaque dado à essência do ato de ler, em vez da aparência, anuncia o envelhecimento dos atos insistentemente lineares tomados como objeto de ensino, de um lado, e de outro, promove a explosão das possibilidades de conexões infinitas, apenas limitadas pelas intenções e conhecimentos inconclusos dos homens. Ao ler no papel, o homem usa a tecnologia da escrita; ao ler nas múltiplas telas, em múltiplos aparelhos, o homem continua a usar a escrita; tanto no papel quanto nas telas, a linearidade das palavras não impõe, na essência, a linearidade do modo de ler, mas, compreendido em sua aparência, continua

sendo imposto às crianças nos bancos escolares.

A segunda inconclusão amarra-se à primeira, em um *link* muito próximo, por reconhecer a volatilidade do conhecimento produzido pelo homem em virtude de sua insatisfação com a qualidade, funcionalidade e resultados de sua própria criação. De sua natureza inacabada são criados culturalmente os produtos e os conhecimentos inacabados, por isso mesmo reelaborados ininterruptamente. O homem, ao ler, leva o seu conhecimento inacabado e inacabável para sua relação com o outro, objetivado nos suportes que portam a escrita, em relações multidimensionais. O leitor é um homem que reconhece com maior intensidade a sua natureza inconclusa. Ler, na essência é encontrar-se com o outro pelos *links* infindáveis pelos enunciados ambíguos, porosos e de inimaginável plasticidade nas redes da mente humana.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHANGEUX, J. P. *L'homme neuronal*. Paris: Fayard, 1983.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JOBIM, S.; SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1996.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LECLERCQ, J. *Initiation aux auteurs monastiques du Moyen Âge*. Paris: Le Cerf, 1957.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- RICHAUDEAU, F. *Des neurones des mots et des pixels*. Reillanne: Atelier Perrousseaux éditeur, 1999.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- VALÉRY, P. *Écrit en 1900 in Cahiers*. Paris: Gallimard, 1973.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME ELEMENT D'EMANCIPATION DANS LA FORMATION DE L'ENFANT

LITERATURA INFANTIL COMO ELEMENTO DE EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Martine Marzloff¹

RÉSUMÉ: Après avoir défini le champ de la réflexion en interrogeant les termes d'émancipation, de jeunesse et de littérature destinée à la jeunesse, nous analysons l'expérience vécue par le jeune lecteur lorsqu'il lit des œuvres qui ont été écrites spécialement pour lui. Nous montrons que la littérature destinée à la jeunesse entre en résonance avec d'autres œuvres qui font partie de sa culture et qu'elle est un point d'appui pour questionner, à l'occasion de débats interprétatifs, les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve. L'interprétation et l'argumentation, compétences développées lors de ces activités, permettent l'exercice du jugement critique au fondement du processus d'émancipation. Et si la littérature destinée à la jeunesse est si valorisée aujourd'hui dans la sphère scolaire, c'est parce qu'elle correspond à l'idéal de formation démocratique.

MOTS-CLES: Littérature. Émancipation. Éducation. Formation. Jeunesse.

RESUMO: Depois de ter definido o campo da reflexão ao interrogar os termos que se referem à emancipação, à infância e à literatura destinada à infância, analisamos a experiência vivida pelo jovem leitor quando lê obras escritas especialmente para ele. Mostramos que a literatura destinada às crianças entra em ressonância com outras obras que fazem parte de sua cultura e que ela é um ponto de apoio para questionar, por ocasião dos debates interpretativos, os valores estéticos ou morais colocados em julgamento. A interpretação e a argumentação, competências desenvolvidas durante essas atividades permitem o exercício do julgamento crítico para a fundamentação do processo de emancipação. E se a literatura para infância é tão valorizada hoje na esfera escolar, é porque ela corresponde ao ideal de formação democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Emancipação. Educação. Formação. Infância.

¹ Doutora em Literatura Medieval. Pesquisadora do Instituto Francês de Educação IFE e do Laboratório de Pesquisa da Escola Nacional Superior de Lyon – ENS - Centro de Estudos e de Pesquisa sobre as Criações Contemporâneas.

Introduction

« Il me semble d'ailleurs qu'on ne devrait lire que des livres qui vous mordent et qui vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crâne, à quoi bon le lire ? Pour qu'il nous rende heureux, comme tu l'écris ? Mon Dieu, nous serions tout aussi heureux si nous n'avions pas de livres, et des livres qui nous rendent heureux, nous pourrions à la rigueur en écrire nous-mêmes. En revanche, nous avons besoin de livres qui agissent sur nous comme un malheur dont nous souffririons beaucoup, comme la mort de quelqu'un que nous aimerions plus que nous-mêmes, comme si nous étions proscrits, condamnés à vivre dans des forêts loin de tous les hommes, comme un suicide - Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous. » (KAFKA, Lettre à O. POLLAK, 27/01/1904, Œuvres complètes, T3, Pléiade 1995, p. 575).

L'interrogation sur la valeur émancipatrice de la littérature destinée à la jeunesse participe de la réflexion générale sur le sens de l'éducation. Derrière cette interrogation, sourd l'inquiétude sur la fonction de la littérature dans le champ de l'enseignement.

Se poser la question de savoir dans quelle mesure la littérature de jeunesse est un élément d'émancipation dans la formation de l'enfant se fonde sur l'idée selon laquelle la littérature transmet des valeurs humanistes, lesquelles visent un idéal de liberté dans l'éducation. Paradoxalement donc, la littérature est un moyen d'émancipation par intégration de valeurs humanistes: la littérature, telle qu'elle est enseignée, vise à intégrer le futur citoyen dans une société démocratique et remplit donc une fonction d'intégration; en même temps, c'est parce que le lecteur adhère à ces valeurs humanistes qu'il s'émancipe de ses préjugés, de sa culture de classe... qui peuvent aller à l'encontre de ces valeurs humanistes, lorsqu'elles ne sont pas en contradiction avec elles.

Poser la question en ces termes revient à s'interroger sur les conditions à remplir pour former une personne libre, émancipée. Nous essaierons de montrer que la littérature destinée à la jeunesse contribue à l'émancipation de l'enfant dans la mesure où elle permet l'exercice du jugement critique et la construction d'une vision du monde, conditions nécessaires pour bâtir un projet de vie d'une personne libre.

Définition du champ de questionnement

Emancipation

Dans le cadre démocratique de la formation des individus, l'émancipation - de l'enfant ou de l'adulte - semble être une valeur en soi et l'horizon de l'éducation. Si l'on définit l'émancipation comme le processus par lequel une personne est libérée ou se libère de quelque chose ou si l'on définit l'émancipation comme l'état qui résulte d'un tel processus, on doit s'interroger sur les points d'ancrage dont se détache la personne: la famille, les amis, le milieu social, les manières de pensée, les goûts... Le concept d'émancipation a pour corollaire inverse celui d'aliénation et l'on comprend d'emblée que l'émancipation est une finalité éducative qui s'inscrit dans un processus dynamique de recompositions permanentes de valeurs au gré des changements de société: les valeurs défendues aujourd'hui ne sont plus les mêmes que celles défendues par les générations précédentes et les valeurs défendues en un point donné du monde ne sont pas universellement partagées. Si, par ailleurs, on définit la formation comme l'ensemble des dispositifs mis en place pour réaliser un projet global d'éducation, l'enseignement - qui est la part de la formation prise en charge par l'institution scolaire - est conçu de telle sorte qu'il rend envisageable l'idéal d'autonomie citoyenne. On doit alors s'interroger sur les conditions qui rendent possible cette émancipation, en tenant compte du fait que cet idéal de formation, hérité des Lumières, est aujourd'hui en crise dans la mesure où l'on promeut, en parallèle, l'idée selon laquelle l'éducation consiste à accompagner l'individu dans la reconnaissance de ce qu'il est d'emblée, et non à le transformer. Il faut donc prendre en compte cette tension entre l'enseignement défini comme la transmission des connaissances et l'éducation

définie comme le processus qui mène une personne à l'accomplissement de ses qualités propres.

Du point de vue de l'enfant, l'école est le principal lieu de médiation entre le particulier et l'universel: c'est essentiellement là qu'il fait l'épreuve de l'altérité, qu'il est transformé par les processus de formation et devient un être émancipé, libéré, affranchi. Dans cette perspective, l'insistance de l'institution à promouvoir la lecture, qui permet l'accès à toutes les compétences, rend compte de cette orientation idéologique qui vise à transformer les enfants, à les faire changer d'état. L'éducation (ex-ducare) vise ce déplacement d'une culture socio-familiale à une culture scolaire, universelle.

Nous chercherons donc à savoir à quelle condition une émancipation est encore possible et nous essaierons de montrer que la littérature, médiation entre le singulier et l'universel, contribue à la formation de l'individu, en particulier la formation de l'autonomie. Si l'introduction de la littérature destinée à la jeunesse vise à former des individus à l'autonomie, il est nécessaire de s'interroger sur la nature de ce qui est donné en regard de l'émancipation des individus. Le jugement critique, la connaissance de soi et le choix d'un projet de vie sont les conditions à remplir pour la formation d'une personne libre.

Dans le cadre scolaire, l'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences, constitué par un « ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques » (décret du 11 juillet 2006) « constitue une référence commune pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants. »

Parmi les sept compétences du socle, la **culture humaniste** « contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité [...] enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques.» La culture humaniste postule l'arrachement aux particularismes historiques, sociaux et culturels pour accéder à l'universel. De ce fait, elle s'inscrit contre l'enfermement dans une culture de référence. Par ailleurs, les compétences sociales et civiques, telles qu'elles sont définies dans le socle commun, sont constituées de valeurs, savoirs, pratiques et comportements « dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. » Les connaissances, qui relèvent de l'enseignement scientifique et des humanités, les capacités de jugement et d'esprit critique, les attitudes sont conçues pour former des acteurs responsables dans une société démocratique, selon des principes et des règles qui fondent la République. L'autonomie et l'initiative, qui renvoient au septième pôle de compétences du socle commun, témoignent de la visée émancipatrice de la formation scolaire.

Ainsi, dans un monde marqué par le pluralisme des valeurs, le questionnement sur le sens de sa propre existence et sur les discours d'autorité est une finalité revendiquée par l'institution scolaire.

Enfance / Jeunesse

Selon l'article premier de la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » Cette définition, applicable dans le strict domaine juridique, est peu pertinente dans le domaine éducatif. En effet, la limite entre l'enfance et la jeunesse est floue et le seuil de la jeunesse ne cesse de reculer de 18 à 25 ans; non seulement les tranches d'âge varient en fonction des époques et des lieux, mais encore en fonction des choix de recherche ou des nécessités pratiques. Or l'enfance et la jeunesse sont des éléments structurels d'une société qu'ils contribuent à renouveler et sont en constante transformation en fonction des représentations symboliques et des enjeux de pouvoir; il est donc essentiel de porter un regard sur l'éducation pour comprendre les transformations d'une société. Des catégories contingentes reflètent les représentations qu'une société se fait sur l'enfance et la jeunesse et renvoient à des

mêmes questionnements relatifs aux capacités d'autonomie de la personne; toutefois, la définition juridique, qui unifie enfance et jeunesse, peut servir de point de repère provisoire pour amorcer une réflexion. En effet, cette limite de 18 ans permet de penser au statut de la personne du point de vue de ses droits et de ses devoirs. L'enjeu de catégorisations, visant à séparer les enfants et les jeunes des adultes, est l'acquisition de l'autonomie et de l'indépendance, conditions nécessaires pour avoir une place dans la société.

Littérature jeunesse

Le concept de littérature de jeunesse est problématique dans la mesure où le destinataire ciblé est difficilement identifiable: on ne peut définir de façon absolue le seuil auquel s'achève la jeunesse; de plus, on peut se demander si le concept crée un genre spécifique dans le champ littéraire: du point de vue du Ministère de l'Éducation nationale, « la littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes » (Documents d'application des programmes, cycle 3, CNDP, 2002).

D'un point de vue historique, la littérature destinée à la jeunesse hérite de tout un passé littéraire qui la façonne: des contes de madame d'Aulnoy ou du *Magazine pour enfants* de madame Leprince de Beaumont aux œuvres contemporaines, en passant par les *Contes du temps passé* de Perrault que se sont appropriés les enfants, les œuvres littéraires destinées à l'enfance sont extrêmement diverses tant du point de vue de leur qualité littéraire que du point de vue de leur valeur émancipatrice. Néanmoins, ces œuvres ont la particularité de mêler étroitement éthique et littérature. Ainsi, lorsque madame Leprince de Beaumont écrit *La Belle et la Bête*, elle l'insère dans un dialogue pédagogique entre la gouvernante et ses élèves: le conte, censé être transmis oralement, est ainsi mis en résonance avec la métamorphose de la chenille en papillon ou en rapport avec la figure de l'autre de façon à exemplifier l'histoire singulière des personnages de l'histoire racontée: « *Quand Papa prit un petit garçon tout noir, pour être son laquais, j'en avais peur, je me cachais quand il entrait, il me paraissait plus laid qu'une Bête. Et bien, petit à petit je me suis accoutumée, il me porte quand je monte dans le carrosse, et je ne pense plus à son visage.* » Le dialogue dans lequel s'inscrit le conte est un outil d'émancipation dans la mesure où il permet à l'élève de comprendre le monde autrement et de renoncer à ses connaissances antérieures. Dans la perspective de madame Leprince de Beaumont, le conte est bien utilisé comme un outil pédagogique au service d'un projet éducatif et les différents magazines correspondent aux différents publics auxquels elle s'adapte. Au XIX^{ème} siècle, la littérature destinée à la jeunesse connaît un essor spectaculaire: la loi Guizot permet de doter chaque commune d'un lot de livres de lecture récréative différents des manuels scolaires. De nombreux auteurs - tels la Comtesse de Ségur, Hector Malot, Jules Verne- et de nombreux éditeurs créent spécifiquement pour la jeunesse. Et au XX^{ème} siècle, après la seconde guerre mondiale, la littérature de jeunesse se transforme de façon radicale. La prolifération d'albums destinés à la jeunesse tels *Les albums du Père Castor*, *Babar*, *Tintin*, *Martine* mobilise l'intérêt des pédagogues qui proposent leur détournement à des fins pédagogiques. Aujourd'hui, la littérature destinée à la jeunesse, fortement influencée par les arts contemporains développés aux États-Unis et ouverte à des problématiques sociétales, intéresse de plus en plus d'adultes qui détournent ces œuvres de leur usage pédagogique pour leur propre divertissement; en particulier, les bandes dessinées et les albums permettent aux auteurs une liberté d'invention littéraire et artistique qui séduit des lecteurs de tout âge. A rebours des *Contes du temps passé* destinés, a priori, à des adultes, et détournés par les enfants, les œuvres contemporaines destinées à la jeunesse captivent, de plus en plus, un lectorat adulte. Cela peut s'expliquer par le fait que ces textes sont plus faciles à lire et qu'ils donnent bonne conscience en abordant des sujets témoignant de bons sentiments ou des valeurs de la République, mais également parce que ce sont des objets visuellement très attractifs. Le paysage de la littérature destinée à la jeunesse évolue donc en parallèle avec les transformations de la société.

Expérience esthétique Qualité littéraire

Souvent dédaignée parce que relevant d'une culture de masse, la littérature destinée à la jeunesse produit et des œuvres médiocres et des œuvres de qualité; l'expérience de lecture ne sera pas la même. Dans *Les mots*, Sartre raconte sa première expérience avec de « vraies lectures »:

« Ma mère se mit en quête d'ouvrages qui me rendissent à mon enfance: il y eut « les petits livres roses » d'abord, recueils mensuels de contes de fées puis, peu à peu *Les enfants du capitaine Grant*, *le Dernier des Mohicans*, *Nicolas Nickleby*, *Les Cinq Sous de Lavarède*. A Jules Verne, trop pondéré, je préférerais les extravagances de Paul d'Ivoi. Mais, quel que fût l'auteur, j'adorais les ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau: la poussière de soleil, sur les tranches, c'était la rampe. Je dois à ces boîtes magiques - et non aux phrases balancées de Chateaubriand - mes premières rencontres avec la Beauté. Quand je les ouvrais j'oubliais tout: était-ce lire ? Non, mais mourir d'extase [...] »

Le narrateur est bien conscient de deux univers littéraires distincts, et il affirme que l'expérience esthétique est née, chez lui, par la lecture d'œuvres jugées indignes et non par les grands auteurs. Sans prendre au mot les mots de Sartre, on peut néanmoins estimer que l'expérience esthétique peut naître de la fréquentation d'œuvres médiocres et que la fréquentation d'œuvres de qualité ne garantit pas une expérience esthétique réussie. Même si elle ne bénéficie pas du prestige des œuvres littéraires canoniques, la littérature destinée à la jeunesse permet de connaître une expérience esthétique, sésame de la connaissance en art. Dans une conférence donnée en 1972, *Petite apologie de l'expérience esthétique*, Hans Robert Jauss défend la thèse selon laquelle l'expérience esthétique, fondée sur la jouissance esthétique - qu'il réhabilite -, permet une libération par l'imaginaire de toutes les contraintes. Cette thèse repose sur trois concepts-clés: la *poiesis* qui renvoie à la capacité de créer un monde propre, l'*aisthesis* qui renvoie à la capacité de renouveler sa perception du monde et la *catharsis* qui permet à l'homme de retrouver une liberté de jugement esthétique dans l'expérience d'une communication intersubjective. Dans cette perspective, l'expérience esthétique mêle perception et compréhension effective.

En conséquence, le corpus des livres à lire n'est pas la question essentielle, d'autant plus que nous vivons dans un monde pluraliste de plus en plus large, même s'il permet de témoigner des choix de société. Ainsi, les enfants d'aujourd'hui ne lisent plus les mêmes livres que ceux des enfants nés après la seconde guerre mondiale: les héros n'incarnent plus les mêmes valeurs et les processus d'identification ne peuvent plus fonctionner selon les mêmes codes.

Cependant, il est indéniable que la littérature de jeunesse bénéficie aujourd'hui d'un prestige grandissant dans la mesure où les créateurs, tant écrivains qu'illustrateurs, s'inspirent des courants littéraires et artistiques ou des thèmes de réflexion qui débordent le champ restreint de la jeunesse. En particulier, les albums destinés à la jeunesse témoignent d'une très grande proximité avec les réflexions des milieux artistiques contemporains.

En tant qu'œuvre d'art, la littérature destinée à la jeunesse a une structure dynamique visible à travers différentes concrétisations. Des destinataires différents se sont appropriés les œuvres, les ont interprétées et les ont redéfinies selon des horizons d'attente variables; de ce fait, une chaîne de réception se tisse entre les différents avatars d'une même œuvre. Par exemple, la réception de *Robinson Crusoé* varie selon des attentes sociales différentes: Jean-Jacques Rousseau et Michel Tournier ne sont pas seulement deux lecteurs avisés du roman de Defoe, ce sont aussi deux modèles exemplaires qui témoignent des valeurs de la société dans laquelle ils vivent. Dans *L'Emile*, Jean-Jacques Rousseau redéfinit l'œuvre de Defoe comme le manuel scolaire qui suivra son élève durant toute sa formation; Michel Tournier, quant à lui, réécrit le texte selon deux destinataires: dans la version accessible à des adolescents, il gomme tout ce qui a trait à la sexualité des personnages. La réécriture de Jean-Jacques Rousseau est influencée par les attentes philosophiques des Lumières, celle de Michel Tournier par celles, anthropologiques, de Levi-Strauss. La mise en rapport des

différentes réceptions d'une œuvre modifie notre perception du monde quotidien et les différents horizons d'attente – expérience littéraire et vie quotidienne – sont bouleversés par l'appropriation d'une œuvre. Les réécritures des œuvres littéraires et les illustrations déconstruisent les textes-sources et les réinterprètent. Ainsi, Nicole Claveloux recrée, par ses illustrations, *La Belle et la Bête*; le texte de madame Leprince de Beaumont est conservé, augmenté des illustrations qui rendent visibles certaines possibilités interprétatives du conte. De même, Christian Bruel et Nicole Claveloux qui collaborent pour réécrire l'histoire du petit chaperon rouge dans *Petits chaperons loups*, proposent au lecteur d'associer librement les feuillets d'images: ainsi, le hasard entre en jeu dans le processus de lecture. Cet objet-livre devient une boîte à joujoux ou une boîte à secrets, si précieuse dans la culture enfantine, pour qui sait déclencher le ressort, bricoler le mécano, contenant la panoplie d'une poupée, toute de rouge vêtue, qui appartient à la tradition. Le dispositif réunit aléatoirement ce qui était, dans l'histoire transmise, séparé: le loup et le chaperon rouge, la gentille et le méchant, le bien et le mal; cet amalgame entraîne, sinon la confusion des valeurs, du moins leur perturbation, ce qui place cette réécriture sous le signe du démantèlement des discours figés.

De ce fait, la littérature destinée à la jeunesse, ancrée dans l'expérience du quotidien, peut avoir une influence sur la société, dont la fonction émancipatrice. Dans un monde de valeurs partagées, elle contribue à la formation de compétences socialisantes et l'on comprend qu'elle soit inscrite dans la sphère scolaire.

Exemplification

La littérature destinée à la jeunesse est officiellement entrée dans les Programmes de l'école primaire en 2002, entérinant ainsi des pratiques pédagogiques fondées sur l'utilisation d'œuvres susceptibles de développer le plaisir de la lecture par opposition à un apprentissage contraint. Par ailleurs, les Instructions officielles préconisent le travail interprétatif et la mise en réseaux intertextuels ou hypertextuels, dès le plus jeune âge, afin que « l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées » (B.O. 2002 hors série n°1 du 14 février). L'inscription de la littérature de jeunesse dans les épreuves d'admission au concours de recrutement des professeurs des écoles (B.O. n°21 du 26 mai 2005) permettant au candidat de faire apparaître connaissances, culture dans ce domaine et apports à l'enseignement légitime ce champ disciplinaire au sein de l'Université. La scolarisation de la littérature destinée à la jeunesse nous invite à nous interroger sur la fonction émancipatrice des œuvres choisies.

On peut s'interroger sur cette légitimation institutionnelle d'un corpus de textes littéraires définis par le public auquel il s'adresse. En particulier, on peut s'interroger sur les choix des textes dans la mesure où ils entraînent des enjeux éditoriaux conséquents et des mouvements d'opinion parfois virulents. En effet, certains livres jugés nocifs du point de vue de l'éthique sont exclus des bibliothèques. S'appuyant sur la loi du 16 juillet 1949 stipulant que les publications destinées à la jeunesse « ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés de crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques », certains adultes ignorent les livres qui posent des problèmes moraux ou psychologiques et préfèrent s'en tenir aux livres plus sécurisants, loin des violences de la société contemporaine. L'enfant est ainsi isolé, protégé du monde dans lequel il vit. Mais, comme le dit Bruno Bettelheim, « beaucoup pensent que seules la réalité consciente et des images généreuses devraient être présentées aux enfants, pour qu'il ne soit exposé qu'au côté ensoleillé des choses. Mais ce régime à sens unique ne peut nourrir l'esprit qu'à sens unique, et la vie réelle n'est pas que soleil... ».

On peut également s'interroger sur le fait de sélectionner des œuvres en fonction des thèmes abordés: l'œuvre en elle-même n'est alors qu'un prétexte et un enrobage pour séduire l'enfant. Si la littérature destinée à la jeunesse est valorisée par l'école, c'est qu'elle correspond aux objectifs

de l'institution: intégration dans la société, construction de la personnalité et formation de la conscience politique. En ce sens, on peut dire qu'elle fonctionne comme un échantillon des valeurs que la société défend.

Or, la représentativité de la littérature n'est pas un critère de littérarité: Flaubert n'entendait-il pas faire un livre « sur rien » ? Et, dans le champ de la littérature destinée à la jeunesse, le travail sur la langue est souvent négligé au profit du contenu: on aborde ainsi tous les sujets – ou presque – censés intéresser les jeunes lecteurs; c'est un contresens sur la littérature : un texte n'est pas littéraire par ce qu'il dit mais par la manière dont il le dit. Les documents d'application des programmes de 2002 précisent très justement que l'une des « caractéristiques fortes de la littérature est d'utiliser toutes les ressources de la langue pour déplacer la signification la plus courante des mots, créer des images, utiliser des symboles. » En ce sens, on peut considérer que le premier pas à effectuer pour sortir de sa caverne et se désaliéner est de sortir de sa langue. Roland Barthes affirme, dans *Leçon*, que « par sa structure même, la langue implique une relation fatale d'aliénation. » Pour lui, la langue est « fasciste; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire. » Et la littérature est une voie possible pour se libérer de cette aliénation: « Si l'on appelle liberté, non seulement la puissance de se soustraire au pouvoir, mais aussi et surtout celle de ne soumettre personne, il ne peut donc y avoir de liberté que hors du langage. Malheureusement, le langage humain est sans extérieur: c'est un huis clos. [...] à nous, qui ne sommes ni des chevaliers de la foi ni des surhommes, il ne reste, si je puis dire, qu'à tricher avec la langue. Cette tricherie salutaire, cette esquive, ce leurre magnifique, qui permet d'entendre la langue hors-pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage, je l'appelle pour ma part: *littérature*. » Le contenu ne peut être qu'un appât pour captiver le jeune lecteur; cette capture, si elle se limite au plaisir de la lecture, ne peut être émancipatrice puisqu'elle agit à l'insu du lecteur. Seul le travail de formation peut émanciper en usant de ce stratagème utilisé pour intégrer l'enfant aux valeurs humanistes. Bruno Bettelheim a déjà soulevé ce problème en faisant remarquer que la pauvreté du contenu de la littérature enfantine ne peut permettre à l'enfant d'y trouver une signification profonde: « pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais, pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. » (p.15) C'est parce que la littérature réfléchit sur le réel tout en bousculant le langage qui sert à le représenter qu'elle est émancipatrice; d'une certaine manière et d'un point de vue éducatif, changer la langue et changer le monde définissent la littérature.

La littérature destinée à la jeunesse permet de s'affranchir, de construire son autonomie, exigence sociale dans le monde contemporain. Selon Paul Ricoeur, *Temps et récit*, le détour par des textes littéraires permet à chacun d'acquérir une connaissance de soi et une dimension éthique, formatrices de l'identité personnelle. Les œuvres littéraires amènent le lecteur à déplacer son point de vue: un peu à la manière de l'anamorphose présente dans *Les ambassadeurs* de Hans Holbein Le Jeune, 1533, que l'on ne peut percevoir qu'après un léger pas de côté, l'œuvre littéraire pousse le lecteur à faire un pas de côté, pour voir sa propre identité et changer ainsi sa vision du monde: après ce pas de côté, le monde perçu n'est plus le même. Les œuvres littéraires destinées à la jeunesse, majoritairement constituées de fictions édifiantes sont structurantes pour l'enfant, quel que soit son enracinement socio-culturel, parce qu'elles lui permettent de sortir de lui-même et d'aller voir ailleurs: comme l'a soutenu Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, elles lui permettent de comprendre les fondements de la morale, non par des préceptes abstraits, mais par des comportements tangibles. C'est paradoxalement en s'identifiant aux personnages fictionnels qu'il va pouvoir se connaître et transformer sa vision du monde. De plus, comme le souligne Bruno Bettelheim à propos des contes de fées, « comme toute production artistique, le sens le plus profond est différent pour chaque individu, et différent pour la même personne à certaines époques de sa vie. L'enfant saisira des significations variées du même conte selon ses intérêts et ses besoins du

moment. Lorsqu'il en aura l'occasion, il reviendra au même conte quand il sera prêt à élargir les significations déjà perçues ou à les remplacer par d'autres. » (p. 26)

Compétences

Compréhension

La littérature est concernée par la formation de l'individu parce qu'elle apporte une perception et une compréhension de la réalité; ce sont des compétences spécifiques de cette discipline. Les œuvres littéraires destinées à la jeunesse permettent de tisser des relations nouvelles entre les choses, de sortir des lieux communs et des stéréotypes. Si l'on prend le conte « *La Belle et la Bête* », l'histoire racontée est généralement considérée comme une belle histoire d'amour qui finit bien: la Bête est un prince riche, généreux et beau, finalement, qui va épouser la pauvre, mais gentille fille de marchand. Néanmoins, le texte reprend ce stéréotype pour le questionner: la Belle a-t-elle vraiment le choix ? La Bête la retient prisonnière dans son château où elle s'est rendue afin de sauver la vie de son père, et lui impose tous les soirs sa présence et sa demande en mariage. Que penser des inégalités sociales entre le marchand qui s'épuise dans les voyages hasardeux pour gagner sa vie et la Bête, riche prince dont on n'interroge jamais la provenance des trésors inépuisables ? Que penser des choix éducatifs faits par le père pour marier au mieux ses filles, en les sortant de leur condition sociale d'origine ?

Nicole Claveloux illustre *La Belle et la Bête* de madame Leprince de Beaumont, en s'écartant quelque peu de l'ensemble des illustrations contemporaines du conte, qu'elle ne modifie pas, hormis les changements orthographiques et les divisions du texte en paragraphes. La forme « album » lui permet de jouer sur une double lecture, verbale et iconique. Par ailleurs, l'auteur utilise un double système d'illustrations: celui de vignettes qui se déroulent linéairement sous forme d'un bandeau horizontal et celui d'illustrations qui ressemblent à des tableaux. Les vignettes traduisent, en images, les différentes étapes de l'histoire; les tableaux offrent une lecture métaphorique du texte. Le travail graphique, en noir et blanc, permet une indépendance de l'image par rapport au texte et recrée l'univers du conte selon des questionnements contemporains. Cette œuvre d'art s'inscrit dans un réseau de réécritures du conte, ce qui permet au jeune lecteur de les comparer et de les évaluer. L'album de Nicole Claveloux propose une nouvelle façon de voir le conte, beaucoup plus troublante, en particulier parce qu'elle laisse voir des indices de sexualité que l'on a tendance à gommer dès que l'on s'adresse à des enfants.

La littérature destinée à la jeunesse aborde des questionnements universels qui conduisent l'enfant vers la connaissance de soi et vers de nouvelles visions du monde en lui permettant d'exercer son jugement critique. En particulier, la fiction permet d'interroger, de manière détournée, le réel; le jeune lecteur est plongé dans un espace imaginaire dans lequel il peut vivre, sans danger, une expérience esthétique et intellectuelle. Ainsi, dans *L'arbre sans fin* de Claude Ponti, Hippolène part de chez elle et revient quand elle a grandi et qu'elle a appris à ne plus avoir peur d'elle-même. La mort de sa grand-mère avait transformé la mère au point de lui donner l'air d'une petite fille, renversant ainsi le cycle des générations; le retour d'Hippolène va établir un nouvel état familial. Cet album permet au jeune enfant de s'identifier au personnage et de s'interroger sur la mort, à distance de la réalité.

De tels albums, parmi d'autres, permettent véritablement au jeune lecteur de questionner et de transformer ses connaissances, ses représentations du monde et son mode de relation aux personnes; en ce sens, on peut dire qu'ils ont une fonction émancipatrice.

Formation de l'esprit critique et visions du monde

Le jugement est une faculté de l'esprit qui permet à un individu de discerner les choses qui ne sont pas l'objet d'une connaissance certaine ni d'une démonstration rigoureuse. La littérature

de jeunesse développe cette faculté dans la mesure où elle permet de distinguer les choses, de complexifier les situations, d'établir des rapports entre les choses et de poser des hiérarchies et des valeurs. En effet, elle permet à l'enfant de sortir de son univers de référence en l'intéressant à d'autres paysages culturels, à d'autres modes de vie; cette expérience de la pluralité modifie sa vision de monde en lui permettant de réfuter son point de vue par celui des autres.

En effet, si la compréhension des œuvres littéraires est l'objectif premier que l'enseignant doit s'efforcer d'atteindre, les documents d'application de 2002 précisent que celle-ci doit aboutir à « une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives ». Le texte ministériel précise que « l'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s) ». C'est donc par le biais de telles activités que se développent les compétences interprétatives et argumentatives au fondement de la formation de l'esprit critique.

Ainsi, lors d'une expérience pédagogique menée dans une classe primaire, des élèves ont lu *Thomas Aigle Bleu*. Avant cela, l'enseignante les avait questionnés sur leurs représentations des Indiens : pour la plupart d'entre eux, un Indien se réduisait à quelques stéréotypes relatifs à son habitat, son mode de vie et son habillement. La découverte de cette biographie fictionnelle, documentée par les archives nord-américaines, a permis aux jeunes élèves français non seulement d'acquérir des savoirs sur les Indiens, mais aussi d'adopter d'autres points de vue qui changent le leur, limité jusqu'alors à celui transmis par *Tintin en Amérique* ou par *Akari*. A la suite de cet ouvrage, l'enseignante a donné d'autres pistes de lecture comme *Là où vont nos pères* et *The rabbits* de Shaun Tan ou *Cheval vêtu et L'Indien de la Tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca, afin de complexifier la réflexion sur le rapport à l'autre. Ainsi *Thomas Aigle Bleu* permet au jeune lecteur de s'intéresser au sort de ce personnage emblématique, puis à l'ensemble des Indiens d'Amérique, puis à l'ensemble des peuples qui ont vécu une expérience similaire. Le discours final est le même.

Les fictions proposées renvoient à des expériences vécues et elles sont porteuses d'un sens, orienté vers l'éthique. Les lecteurs sont amenés à s'identifier au personnage principal de l'histoire racontée et à ramener ainsi la situation vécue par ce personnage à la leur. La compréhension de soi se forge par la narration du vécu d'autrui. A partir du cas particulier proposé dans la fiction, le jeune lecteur est amené à généraliser; le savoir moral se construit par confrontation entre soi et les expériences racontées.

Par ailleurs, la littérature destinée à la jeunesse est orientée par le partage d'éthiques universalistes, telles qu'elles sont inscrites dans la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* ; même si, à la marge, quelques thématiques sont encore l'occasion de débats houleux, d'une manière générale, l'orientation générale des valeurs est téléologique.

La littérature est fondée sur des valeurs et l'école utilise la littérature destinée à la jeunesse pour apprendre à philosopher. L'œuvre littéraire crée l'opportunité de remettre en cause ses préjugés, de s'approprier les valeurs et les principes sur lesquels se fonde l'idéal de l'éducation, essentiellement les Droits de l'homme et la Convention des Droits de l'Enfant, deux textes majeurs qui sont la référence pour tout projet d'éducation. La littérature destinée à la jeunesse est souvent utilisée en contexte scolaire pour amorcer des débats philosophiques sur des questionnements universels. Les instructions officielles préconisent les débats interprétatifs sur les enjeux des œuvres littéraires.

La capacité de se décentrer, qui permet d'adopter le point de vue d'autrui, est à la base de la construction de valeurs universalistes. L'école utilise la littérature destinée à la jeunesse parce qu'elle présente de nombreuses situations permettant le décentrement du lecteur, capable de s'intéresser au point de vue d'autrui, mais aussi parce qu'elle permet une expérience démocratique qui est celle de la réflexion collective. L'interprétation permet de tirer des valeurs universelles et l'argumentation permet de se décentrer. Le débat interprétatif est le dispositif scolaire qui permet de confronter les interprétations divergentes d'un même texte. Les valeurs mises en jeu dans les œuvres littéraires et les choix difficiles qui président aux conduites humaines permettent au lecteur d'exercer son

jugement et de comprendre les conflits de valeurs et les contradictions qui guettent tout un chacun. Un tel dispositif de réflexion collective est une forme pratique d'émancipation par l'action.

La littérature destinée à la jeunesse constitue ainsi une arme pour combattre les discours qui portent atteinte aux Droits de l'Homme, aux valeurs d'égalité et de dignité des personnes.

Conclusion

Si l'on peut penser que la littérature destinée à la jeunesse contribue à l'émancipation de l'enfant et de l'adolescent dans son parcours de formation, il faut admettre qu'elle n'est qu'un élément parmi d'autres et que son effet émancipateur n'est pas systématique. L'intérêt porté à la littérature destinée à la jeunesse est lié au questionnement sur la fonction pratique de l'art, questionnement qui postule une continuité entre l'esthétique et la pratique: il s'agit de savoir dans quelle mesure l'art influence la société. En ce qui concerne la littérature destinée à la jeunesse, il faut tenir compte de sa place dans la vie des jeunes et de l'abondance des objets culturels qui sont offerts sans discernement aux enfants et aux adultes. Il convient alors de repenser la littérature destinée à la jeunesse comme un objet culturel, parmi d'autres, dont on peut éprouver la valeur et qui permet à chaque lecteur d'exercer son sens critique, sans stigmatisation. La littérature destinée à la jeunesse peut donc être, comme toute œuvre d'art, une littérature d'émancipation et le lieu permanent d'interrogations sur les recompositions de valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

BARTHES, Roland. *Leçon*. Éditions du Seuil, 1978.

BETTELHEIM, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Robert Laffont, 1976.

BRUNER, Jérôme. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Retz, 2002.

CABANEL, Patrick. *Le tour de la Nation par des enfants*. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX-XX^e siècles). Belin, 2007.

DEWEY, John. *La formation des valeurs*. La découverte, 2011.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Grasset, 1985.

ECO, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Grasset, 1992.

GOODMAN, Nelson. *L'art en théorie et en action*. Gallimard, 1984.

ISER. *L'acte de lecture*. Théorie de l'effet esthétique. 1985.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard, 1978.

JOUVE, Vincent. *Poétique des valeurs*. PUF, 2001.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Les éditions de minuit, 1998.

PERROT, Jean. *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Cercle de la librairie, 1999.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Seuil, 1984.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em dezembro de 2012.

LIBROS QUE LLEVAN A OTROS LIBROS: LA LITERATURA "ILUMINADA" EN LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

BOOKS THAT SEND TO OTHER BOOKS: LITERATURE "ENLIGHTENED" IN SCHOOL LIBRARIES

Rosa Tabernero¹

RESUMEN: La selecci3n de fondos es uno 3mbitos a los que hay que atender en lo que a Bibliotecas escolares respecta. El presente estudio profundiza en las posibilidades que ofrece el criterio de hipertextualidad en la selecci3n de las obras que formen parte de una biblioteca escolar. Incidimos en los aspectos que caracterizan al lector en formaci3n del siglo XXI y, de ese modo, establecemos una clasificaci3n de las posibilidades que se muestran dentro de la "literatura iluminada". En definitiva, se trata de encontrar aquellos "libros que llevan a otros libros".

PALABRAS CLAVE: Lector en formaci3n. Hipertextualidad. Literatura iluminada. Biblioteca escolar.

ABSTRACT: The selection of batches is one of the spheres to be kept in mind in regards to school libraries. The present study goes in depth into the chances that hipertextuality offers when selecting works to make up a school library. We insist on the aspects that characterize the twentieth-century reader in training and, in this way, we establish a classification of the chances that can be found in "illuminated literature". In short, it has to do with finding those "books that lead to other books".

KEYWORDS: Reader in training. Hipertextuality. Illuminated literature. School library.

¹ Doutora em Filologia Hispanica. Professora da Universidad de Zaragoza. Facultad de Ci3ncias Humanas y de la Educaci3n. Departamento de Did3ctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. E-mail: rostab@unizar.es

De bibliotecas, lectores y pantallas

Varios son los retos a los que en estos momentos se enfrentan las bibliotecas escolares por razones tan obvias como las que auguran los tiempos actuales con las nuevas culturas que definen a las nuevas generaciones. La biblioteca escolar de un tiempo a esta parte se ha convertido, sin lugar a dudas, en el centro de la actividad educativa y debe responder a las nuevas necesidades que presentan los usuarios del siglo XXI, tal como explican D. Cassany (2010, p.13), R. Morduchowicz (2010) o Gemma Lluch (2010; 2012). A esta realidad obedecen los numerosos estudios que el tema ha suscitado, además de las guías de recursos que se han publicado con la intención de asesorar en la labor de mediación tan necesaria (*Vid.* A. Monte, 2012, pp. 54-63). Se trata de entender cuáles son las tareas del bibliotecario, cómo debe integrar la biblioteca los nuevos soportes que los lectores utilizan, de qué manera se puede articular un centro que se defina a través de la biblioteca como eje vertebrador, cuáles son las actividades que se planteen en este contexto y, sobre todo, cómo seleccionar los fondos que van a constituir, en última instancia, el caudal al que van a acceder los lectores. Las reflexiones teóricas han versado principalmente sobre las necesidades de un lector en formación en todas sus instancias. En este ámbito permítasenos destacar algunos estudios redactados a manera de ensayo que nos han parecido especialmente relevantes por su apego a la realidad. Nos referimos, en primer lugar, a *pero no imposible. Bitácora de la transformación de la biblioteca escolar y su entorno* de Claudia G. Nájera Trujillo (2008), obra en la que se relata en formato de diario lo que implica poner en marcha una biblioteca escolar. Por otra parte, y sobre todo, nos ha llamado la atención el libro de Geneviève Patte *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (2011) como ya lo hizo en su momento otra obra de la misma autora: *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas* (2008). En la primera obra que hemos mencionado G. Patte dedica un capítulo a la necesidad de establecer caminos que conduzcan hacia los clásicos, que aproximen al lector a obras de referencia:

“Ayúdame a encontrar un libro como éste”. “ayúdame a encontrar un libro que me conmueva tanto como el que acabo de leer y que me encantó”, me pide el niño. ¿Cómo estar a la altura de su confianza? Es una petición que nos sitúa frente a nuestras responsabilidades. Los niños de la biblioteca nos ayudan a responder si sabemos escucharlos y si tomamos el tiempo de leer en abundancia para buscar las pepitas de oro que los van a encantar. Solo entonces estaremos en posibilidad de ayudarlos a introducirse en el mundo de los “libros de verdad”, como ellos dice: esos libros posteriores al álbum, en los cuales la palabra escrita toma posesión de casi todo, libros que ya tienen para el placer de los lectores principiantes, capítulos e índice”.

G. Patte se refiere con estas palabras a la necesidad de seleccionar los fondos de una biblioteca escolar en virtud de las relaciones que se establecen entre las obras. Se trata de lo que nosotros denominaremos de ahora en adelante: libros que llevan a otros libros.

Partiendo del fragmento de G. Patte, hemos dedicado nuestro estudio a establecer una suerte de clasificación de obras con las que comenzar los itinerarios de formación de lectores. Para ello, tal como sugiere G. Patte, nos centramos en lo que hemos denominado “literatura iluminada” entendiéndolo que el discurso construido a través de imágenes y palabras presenta unas características muy adecuadas al lector que mencionamos, un lector multimedia y multimodal que se mueve con la mayor naturalidad entre imágenes, pantallas y enlaces digitales. En este sentido, nos ha resultado de especial relevancia el concepto de hipertexto, concepto inherente al discurso literario y muy oportuno para desarrollar las diferentes posibilidades virtuales del texto hipertextual.

Así pues, dedicaremos las líneas que siguen a profundizar en las posibilidades que ofrece el criterio hipertextual en la selección de las obras que formen parte de una biblioteca escolar. Incidimos en los aspectos que caracterizan al lectores formación del siglo XXI y, de ese modo, construimos una clasificación de las posibilidades que se muestran dentro de la “literatura iluminada”. En definitiva, se trata de encontrar aquellos “libros que llevan a otros libros”.

De hipertextos, álbumes y libros ilustrados

Aunque pudiera parecerlo, en estos momentos en los que el ciberespacio está tan presente, el término hipertexto no es ajeno al discurso literario, más bien podríamos decir que es una de las características del mismo desde sus orígenes. Teóricos como Bajtin con la noción de dialogismo; Julia Kristeva, en la necesidad de entender que los textos se implican unos a otros en un tejido de redes; Roland Barthes con la noción de texto infinito, además de Genette (con su categorización de la transtextualidad, y el propio U. Eco (1981) quien vincula en su *Lector in fabula* la lectura de un texto a la experiencia que el lector tiene de otros textos, además de escritores como Carroll, Borges, Joyce, Cortázar, entre otros, han contribuido a sentar las bases del discurso literario que se explica a través de la hipertextualidad.

Varias, múltiples, son las acepciones del concepto de hipertexto, tal como muestra Laura Borrás (2005, pp. 34-38) de tal manera que pareciera existir cierto caos denominativo y conceptual, por así llamarlo. Aclarador en este sentido es el trabajo "Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto" (<http://cultura.orpress.com/2011/02/11/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>), artículo en el que se recoge cómo han ido confluyendo las acepciones de la ingeniería informática, por una parte, y las de la teoría literaria, por otra, hasta coincidir en el momento en el que nos encontramos en el que la relación hipertexto/literatura, como señala Carlos Scolari (2000, p. 1), se muestra como uno de los campos de investigación más sugerentes ahora mismo. Y no se trata sólo de literatura sino de enseñanza de la literatura, puesto que la hipertextualidad posee una vertiente didáctica que incide y promueve las características de un lector activo en la construcción de sentidos sujeto, por supuesto, a todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implica el acto de leer (Cf. Mendoza, 1988a; 1988b; 2001; 2004; 2008). El acto de leer es complejo y el lector en formación necesita textos que vayan componiendo su "enciclopedia", en palabras de U. Eco (1981) o su intertexto lector (Mendoza, 2001), puesto que, para ser competente, deberá ejercitarse en las acciones de anticipar, formular expectativas, inferir y explicitar para comprender e interpretar.

Entre las distintas acepciones de hipertexto, resulta muy pertinente y aclaradora la distinción que expone U. Eco (2003) al diferenciar entre **hipertexto textual**, o sea el texto [literario] impreso que incluye referentes de otros textos; el **texto hipertextual**, que correspondería al despliegue del texto digitalizado que mediante el soporte electrónico o hipermedia da acceso a los textos u obras que son sus referentes [] y el **hipertexto sistémico**, que corresponde al espacio cibernético, de la red donde las posibilidades de enlaces alcanzan ya dimensiones casi inabarcables, con notorias repercusiones en las capacidades de lectura y de escritura hipertextual. (2010, pp. 145-146).

A estas clases de hipertexto, Mendoza (2010, p. 152) añade el **hipertexto didáctico o educativo**, tomado de Landow (2009, p. 341, cit. por Mendoza) por las posibilidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el artículo referido, Mendoza incide en la opción de incorporar la hipertextualidad a la formación del lector literario como un pilar básico. Así el lector irá conformando su competencia literaria puesto que la obra literaria es un hipertexto textual y como tal la define U. Eco (2003).

Aunque las acepciones de hipertexto varíen, todos los estudiosos, desde su comienzo, han coincidido en que el hipertexto elimina la linealidad de la imprenta y con esto la idea de texto fijo que desaparece para dar paso a un nuevo concepto de autor y de lector ya que el receptor escoge sus itinerarios de lectura y, por ende, se convierte en autor. Y si esto se aplica al ámbito didáctico, nos encontramos ante una nueva definición de maestro y de estudiante, tal como señala Landow (2009, p. 345) (Cf. además: Borrás, 2005, Terrats, 2005; Pajares, 2006; Chico, 2005; Mendoza, 2011, Lamarca, 2004/2010 Leibbrandt, 2010; Romea, 2008).

Indudablemente el lector en formación de nuestros días reclama una nueva poética en función de los nuevos caminos de acceso y los ámbitos que los jóvenes frecuentan (Cf. Díaz – Plaja, 2002; G. Lluch, 2010, pp. 105-135; D. Cassany, 2010, pp. 12-29). Y es ahí donde el hipertexto se muestra

totalmente adecuado al lector en formación que solicita ese “libro como éste” del que hablábamos en un principio y para el que el aspecto hipertextual se define como elemento básico en el desarrollo de la competencia literaria (Culler, 1992, cit. por Mendoza, 2010) que todo mediador, bibliotecario, en este caso, debería tener en cuenta. Mendoza (2010, p. 149) insiste en la necesidad de investigar la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector. Y si de literatura infantil y juvenil tratamos, existe en este ámbito un género que se ha mostrado vital en el desarrollo del discurso en este aspecto. Nos referimos al libro álbum y, por relación de continuidad, al libro ilustrado. Diversos y numerosos, por otra parte, son los estudios que a este género se han dedicado en busca de una poética que explicara la esencia de un tipo de obra que se define de inicio por la construcción de sentidos a través de dos códigos fundamentales, palabra e imagen.

Se insiste desde el punto de vista teórico en que en el álbum, texto e imagen no sólo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, de alusiones metaartísticas, de tal modo que lo convierten, como señala Colomer (1998, p. 91), en el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales que corresponde a lo que se ha analizado por la crítica reciente en términos de *posmodernidad* por su componente pluridisciplinar.

Un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina *picture books* (Durán, 1999, p. 79).

Por otra parte, se entiende que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía (Nodelman, 2005; Nikolajeva, 2001; G. Lartitegui, 2006). Así en su mayor grado de experimentalidad, esas relaciones requieren de un alto nivel de tolerancia por parte del lector (Doonan 2005, p. 46), Lewis (1999, p. 86) menciona que la incesante interacción entre palabra e imagen es una de las dos razones por las que la forma de los libros-álbum tiene una extraordinaria apertura y sensibilidad. Se trata, por tanto, de una concepción en la que la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra. Se ha expuesto una y otra vez la importancia de la imagen en los libros de tal modo que, en algunos casos, se destaca la priorización de la misma sobre los textos, tal como hace M. Salisbury (2007, p. 7). Por otra parte, se insiste en que la especial interrelación que se produce en el discurso que nos ocupa entre texto e imagen justifica su grado de experimentalidad y su vinculación a la posmodernidad. Parece existir acuerdo además en que el receptor infantil acepta mejor que el adulto la experimentalidad por su menor enciclopedia o intertexto y, por tanto, como señala Doonan (1999, p. 35) es un receptor más abierto a nuevas propuestas.

Discurso polifónico, siguiendo las indicaciones de Bajtin; posmodernidad (Lewis, 1999, p. 87); metaficción (Silva-Díaz, 2005; Amo y Ruiz, 2010); alfabetización visual cuando la aproximación al álbum se produce desde la perspectiva de formación de receptores (Styles y Arizpe, 2004, pp. 73-93), tensión de Sipe (1998, pp. 101; cit. por Arizpe y Styles, 2004), contrapunto (Nikolajeva y Scott, 2006; Salisbury y Styles, 2012, p. 94), interanimación de Meek (cf. Arizpe y Styles, 2004, p. 177) o ambigüedad de Doonan (2005) son conceptos que se repiten en los estudios que desarrollan una aproximación al libro-álbum.

Coincido con Daniel Goldin (2006) en que una de las definiciones más convincentes del género del álbum la proporciona Bader (1976; cit. por Daniel Goldin, 2006):

“Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página”.

Sea como fuere, los estudios sobre el libro álbum han caminado por los senderos de la recepción y de la posmodernidad puesto que uno de los aspectos más relevantes es, sin duda, la necesidad de definir el lector modelo de este tipo de obras como un lector activo, constructor de sentidos. Por otra parte, el género se está mostrando de tal vitalidad tanto en su definición como en su evolución (Cf. Van der Linden, 2007; Zaparaín y González, 2010; Ramos, 2010; AA. VV., 2010) y en su papel en la formación del lector que resulta complicado fijar las claves de su poética, que, adelantamos ya pueden residir, en parte, en su condición hipertextual o lo que es lo mismo, libros que llevan a otros libros, obras que pueden crear itinerarios para poder satisfacer la solicitud del usuario infantil y juvenil con la que hemos iniciado este artículo.

El libro álbum parece nacer vinculado a un lector en formación y es ahí donde residen varias de sus características. Sin embargo, en su evolución, ese lector ha ido compartiendo espacio con el lector adulto ya consolidado. Por otra parte, tanto el álbum como el libro ilustrado se desarrolla, en ocasiones, en líneas que pudieran parecer divergentes. Por un lado, se cuidan los peritextos hasta el extremo en la búsqueda experimental del discurso artístico, de ahí la pujanza del libro ilustrado y del *pop-up* que remiten al concepto artístico del libro como objeto (Cf. por su interés el núm. 4 de la revista *Hors Cadre[s]* dedicado al *pop-up*). Por el contrario, la animación ha sido otro de los vericuetos por el que álbumes y libros ilustrados se adentran en nuevos en los nuevos canales de transmisión y llegan a un receptor que se desenvuelve con naturalidad en los umbrales del siglo XXI entre pantallas, enlaces, webs, en definitiva, entre hipertextos textuales, textos hipertextuales y textos hipersistémicos, por utilizar la terminología mencionada más arriba. Valgan como ejemplos las animaciones de Jimmy Liao (<http://www.youtube.com/watch?v=WSs1W7mP29M>/<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-ilustrados-en-construccion/videos/la-sonrisa-del-pez-jimmy-liao>) o la propuesta sobre *Circus* de Ana Juan a manera de *book-trailer*, una de las modalidades que es necesario analizar si de hipertextualidad hablamos. En este sentido, quedan por desgarnar las formas de narrar con las que estas propuestas virtuales se definen como instrumentos de promoción de la lectura válidos en sí mismos por su calidad artística, estableciendo puentes entre el libro-álbum y los cortos de animación. Nuevas formas de contar, por tanto, adecuadas a un nuevo lector tal como señalan D. Cassany (2008, p. 313) o R. Morduchowicz (2008, pp. 141-152; 2010, pp. 59-71) que se desenvuelve en una "cultura" de pantallas con la mayor naturalidad.

Así pues el álbum y el libro ilustrado se adecuan a las características de esos libros que llevan otros libros por los factores que lo definen en su componente hipertextual: lector activo, ruptura de la linealidad en la recepción, nuevo concepto de autor y nuevo concepto de lector. Landow (2009, p. 120) se refiere a una de las constantes de Derrida cuando reclamaba la inclusión de elementos visuales en la escritura con la ilusión de romper la linealidad. Así como más adelante se refiere a Ong para reclamar los paralelismos entre la cultura oral y la escrita (2009, p. 157) del mismo modo que los hipertextos textuales, por la imposibilidad de aprehender y fijar su lectura, se acercan a las propuestas de la literatura oral (Cerrillo, 2010; LLuch, 2010: 60). La combinación de imagen y palabra en el discurso abre muchas posibilidades a un lector que, de no ser por la ilustración, no podría acceder a discursos complejos. Por otra parte, la incorporación de la imagen asegura líneas experimentales impensables en otro tipo de discurso. De esta manera, el receptor en formación comparte espacio con el lector adulto que a su vez se define, en algunos casos, como mediador. Las claves hipertextuales, por tanto, deben intervenir en la selección de toda biblioteca para asegurar itinerarios y trazar puentes.

La teoría sobre el libro álbum ha insistido en el campo de lo experimental y, sobre todo en el ámbito de lo intertextual o lo metaficcional, categorías ambas que nos llevan al componente hipertextual. Así, estudios como los de (Silva-Díaz, 2005; J. Díaz Armas, 2003; Amo, 2005) han reparado en este aspecto vinculándolo a un lector en formación que requiere un discurso que lo guíe en el acto de leer. L. Sipe (2008, p. 182), por otra parte, destaca la categoría intertextual de las respuestas lectoras, en la línea de la discusión literaria de Chambers y de todos los teóricos que han sustentado la educación literaria a través del aprendizaje compartido. Pudiera parecer, y los estudios

así lo refieren, que los componentes transtextuales están vinculados a un lector en formación que necesita consolidar los referentes literarios paso a paso y, en el caso de los álbumes, sobre todo en el de los metaficcionales, la hipertextualidad se define como eje constructor creador, por otra parte, de itinerarios lectores (Cf. Ruiz Domínguez, 2008, pp. 27-35; Amo y Ruiz Domínguez, 2010, pp. 57-67). Ejemplos metaficcionales como *El cartero simpático o unas cartas especiales* de los Hermanos Ahlberg o *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de J. Scieszka, *O personagem encalhado* de Ángela Lago o *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* de P. Rouillon, servirían para confirmar cómo en los álbumes metaficcionales la construcción de sentidos requiere la realización de los enlaces propuestos, las búsquedas necesarias de información, la reflexión sobre el propio discurso. En suma, el receptor va creando con estas obras la enciclopedia en la que se activarán los conocimientos y las estrategias necesarias para convertirse en un lector competente.

El libro álbum ha ido evolucionando de tal modo en la línea de la posmodernidad que se ha convertido en un género de formación tanto para el lector infantil como para el juvenil y adulto. Se trata, como señala Lauro Zavala, (2005, pp. 29-30) de presentar una realidad textual en la que la autoridad se desplaza desde el autor hacia el lector en cada una de sus lecturas: “Esto significa que la naturaleza del texto se desplaza constantemente de una lógica secuencial o aleatoria a una lógica intertextual.”

Afirma Lauro Zavala que después de la posmodernidad sólo puede llegar el hipertexto:

Así ahora el hipertexto hace posible la concreción de una metáfora como la que sostiene que el lector es el autor último del sentido del texto o la metáfora que sostiene que el texto sobre la página es solo un *pre-texto* para los *paseos inferenciales* de cada lector cada vez que se asoma a ese abismo que llamamos texto. (ZAVALA, 2005, p. 30).

Y este es el devenir del álbum y, tras él, el del libro ilustrado: de la posmodernidad del hipertexto textual al texto hipertextual. Los *paseos inferenciales* de los que habla Lauro Zavala corresponden tanto a un lector en formación que necesitará crear las herramientas oportunas y los enlaces convenientes para convertirse en un lector competente como a un lector adulto que disfruta de los retos que el texto le depara. De tal modo es así, que podemos entender que el componente hipertextual, con sus diferentes categorías -intertexto, metaficción, metaliteratura, etc.- se muestra como fundamento constructor de los libros álbumes y, en alguna medida últimamente, del libro ilustrado. En una interesante exposición, Perry Nodelman (2010, pp. 18-32) se refiere a la dualidad que define a la literatura infantil y conviene taxativamente en que “la ilustración coloca firmemente al texto infantil en una cultura adulta”. El texto adopta un supuesto punto de vista infantil y la ilustración ofrece una perspectiva adulta desde una mayor complejidad, según Nodelman (2010, p. 25). Por tanto, esa hipertextualidad de la que hablábamos, por una parte, convierte al libro álbum y al libro ilustrado en un hipertexto didáctico de gran utilidad en la formación de lectores y, por otra, atrapa al lector adulto no sólo desde la perspectiva literaria sino también desde la perspectiva artística.

Libros que llevan a otros libros

Si una de las referencias fundamentales en una biblioteca escolar es la selección de libros adecuados al lector en formación tal como señala T. Colomer (2005; 2008, p. 378), entendemos, y a ello dedicaremos las páginas siguientes, que uno de los criterios que deben ser tenidos en cuenta en la concepción de una biblioteca escolar es la necesidad de proponer obras que llevan a otras obras a través del componente hipertextual de manera inherente. Se trata de establecer caminos de lectura, itinerarios que vayan cultivando esa competencia literaria como clave para acceder a los mundos posibles que nos regala el discurso literario.

Estableceremos, por tanto, una suerte de clasificación de obras “iluminadas” que aseguren esta clase de itinerarios.

Los clásicos populares

El relato clásico es una constante como hipotexto en los relatos posmodernos dirigidos presumiblemente a la infancia. Con ello se juega y con la dualidad en la que nos movemos, el lector necesita consolidar y reconocer las estructuras populares del relato con personajes e historias que la imagen presenta y que requiere activar otro tipo de enlaces en la tarea de construir sentidos.

Valgan como ejemplos de este tipo de hipertextualidad en el álbum, cuatro obras aparecidas en los dos últimos años.

Los tres osos de A. Browne se basa en el cuento tradicional de *Ricitos de Oro y los tres ositos*. El álbum se organiza en dos historias paralelas, una de ellas con palabras, la correspondiente a la historia tradicional ilustrada en tonos pastel, a la manera de A. Browne. Nada interrumpe ese intertexto literal focalizado en la figura del osito pequeño que se convierte en narrador. Mientras, en las páginas izquierdas se desarrolla una reescritura - utilizamos el término con la acepción que le confiere G. Genette (1989) - sin palabras a la manera de una novela gráfica, en blanco y negro, solo con un punto de color dado por el cabello rubio de una niña que sale con su madre, se despista por ir detrás de un globo y se pierde para terminar en la casa de los tres osos donde hará lo que cuenta la historia popular, mientras los osos pasean. Cuando los osos vuelven, la niña abandonará rápidamente la cama del osito para volver a la sensación de abandono del principio en la estética muda en blanco y negro hasta que el color y la luz amarilla vuelvan al espacio en blanco y negro con motivo del reencuentro entre madre e hija.



Los tres osos de A. Browne

Ejemplo éste, donde los haya, de relato posmoderno, basado en el hipertexto como eje constructor, en la categoría de intertextualidad. Ahora bien, además del *intertexto externo*, que en otro momento denominamos heterorreferencial (2007, pp. 53-62), en *Los tres osos* existe un *intertexto interno* (Cf. Ricardou, 1971) muy característico de Browne y, adelantamos ya, de la evolución del libro álbum y libro ilustrado en los últimos años. Así en la página izquierda el hipotexto

nos lleva a obras del autor como *El túnel*, en caso en que activemos este enlace, nos conducirá a una intertextualidad – siempre de la mano de la imagen- propia de los clásicos, de la misma forma que la casa victoriana de los tres osos, nos recuerda a *Voces en el parque*. Como se podrá comprobar, es la imagen la que propone el paso de un hipertexto textual a un texto hipertextual por el que se podría “navegar” buscando en cada enlace una propuesta de itinerario lector por el que el lector se adiestra en los “paseos inferenciales” que forman lectores competentes. Como Browne, existe toda una serie de autores -coincide fundamentalmente cuando ilustrador y escritor son la misma persona- que tienden a presentar esa hipertextualidad autorreferencial como carta de identidad. Tal es el caso de Kitty Crowther (*La visite de la petite mort*).



Elle montre à la Mort tout ce qu'elle sait faire.

21

La visite de la petite mort de Kitty Crowther

Una caperucita roja de Marjolaine Leray constituye una obra hipertextual sobre el hipotexto del cuento tradicional, del mismo modo que *La noche de la visita* de Benoît Jacques parte de una retahíla popular francesa.



La noche de la visita de Benoît Jacques

Y si de Caperucitas hablamos, mención aparte merece la reescritura que de Caperucita Roja realiza Kveta Pakovská, autora, por otra parte que ha trabajado en obras son un soporte virtual, tal es el caso de su *Abecedario*.

Los clásicos. El canon

Otra de las líneas que se percibe en la literatura “iluminada²” es la de la hipertextualización de los clásicos juveniles. Tanto es así que quizá pudiera hablarse de la construcción de un itinerario de clásicos que constituyen el hipotexto de una obra reescrita a través de la imagen. Escogemos varias obras que pueden ejemplificar esta tendencia que, como hipertexto didáctico, es aplicable a la construcción de itinerarios lectores a través del canon.

Así el *Robinson Crusoe* de Ajubel toma como hipotexto la obra de Defoe y la reescribe en una secuenciación de imágenes no exentas de tintes cinematográficos. Por otra parte, la interpretación que hace Leonardo Padura en “Un hombre en una isla” trabaja la necesidad de reflexionar sobre el propio discurso, lo que convierte el artificio en una herramienta puramente metaliteraria. Se trata de un intertextualidad en todo caso obligatoria, en palabras de Riffaterre (1983), puesto que el lector debe conocer el hipotexto para poder acceder a la propuesta hipertextual. Indudablemente si pensáramos en un texto hipertextual por el que navegar, es obvio que los enlaces centrados en los dos personajes centrales – Robinson y Viernes - implicarían la posibilidad de un itinerario que nos llevaría vertebrar todo un curso sobre el mito del náufrago.



Robinson de Ajubel

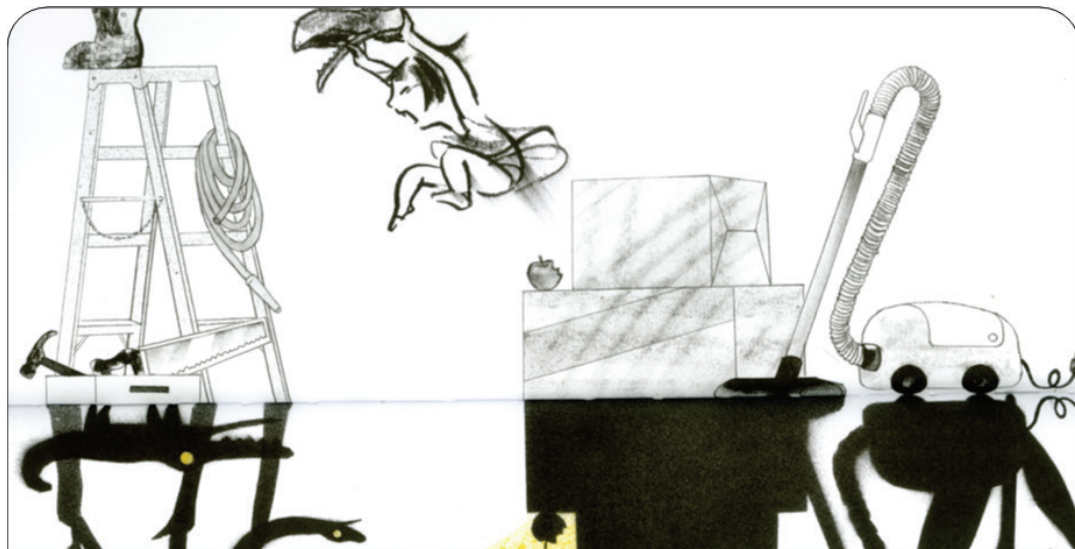
En el mismo caso, se encontraría *Alice in Wonderland* de Suzy Lee. Se trata de una reescritura de la obra de Carroll tanto de categoría intertextual como metaficcional. El hipertexto

² Utilizo esta denominación con el fin de destacar la doble lectura que implica el género del libro-álbum y, del algún modo, como consecuencia el libro ilustrado. Con este término aludimos a la estética de los códices en un trabajo que pretende, ante todo, hablar de presente y futuro.

textual resultante entraña un itinerario lector que nos conduce a través de propuestas pictóricas y teatrales desde el siglo XVII a nuestros días con Alicia como personaje conductor en los diferentes niveles ficcionales mediante diferentes recursos plásticos y pictóricos, siempre en blanco y negro. Esta Alicia de Suzy Lee transitará asimismo por las diferentes obras de la autora como personaje principal, convirtiéndose en ejemplo de la *intertextualidad restringida* de la que hablaba Ricardou, tan propia del álbum. Sirva como ejemplo *Sombras* de la misma autora, álbum en el que el personaje central es una suerte de Alicia que enlaza realidad y ficción. Por otra parte, Alicia será uno de los motivos más repetidos en muchas de las propuestas editoriales que cuenta con imágenes. Desde las diferentes versiones ilustradas a reescrituras totales como las de Silvia Nanclares y Miguel Brieva en *Al final*, muy aconsejables como hipertexto didáctico.



Alice in Wonderland de Suzy Lee



Sombras de Suzy Lee



Al final de S. Nanclares y M. Brieva

El libro de las preguntas de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer, constituye una propuesta hipertextual que parte de la obra de Neruda del mismo título. El *Libro de las preguntas* resume el universo poético y vital del poeta chileno, en una descendencia directa de las lunerías de Federico García Lorca, de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna o de los experimentos vanguardistas que salpican las imágenes en cada una de las interrogaciones. Propone el ilustrador un viaje por el imaginario de Pablo Neruda, con él presente porque es él quien cuestiona y así expresa su manera de entender el mundo. Así la imagen adentra al lector en el mundo del poeta chileno, en los motivos que lo explicaron, en las grandes inquietudes que justificaron su quehacer. Las imágenes que construyen este libro se erigen como metáforas, en una manera de aprehender la realidad, de explicarla y de transmitirla. Parte Isidro Ferrer de la tradición y desemboca en las vanguardias, con el juego como procedimiento de creación. La tradición se rompe al son de los ecos del futurismo, del dadaísmo, del surrealismo, del cubismo, al son de los presupuestos del constructivismo, experimentando con

los sentidos, para devolvernos una imagen en libertad, un poema visual, un poema, en definitiva. Las huellas de Brossa, Perec, R  ul, se unen al universo de la imagen entre líneas. Realmente la labor del ilustrador hipertextualiza la obra de Neruda de tal modo, que sería imaginable que el hipertexto textual se convirtiera, en un texto hipertextual con toda suerte de enlaces que remitieran desde la imagen, casi exclusivamente, a todos los elementos característicos del universo nerudiano. Podría ser una propuesta de digitalización con caminos hacia otras obras.



Demeter de Ana Juan vendría constituir un hipertexto textual por el que se puede acceder a la creación de un itinerario lector que terminari   en la obra de *Drácula* de Bram Stoker. El hipotexto de la obra no es otro que un pasaje de la historia de Stoker en el que se menciona el naufragio, en extrañas circunstancias, del Demeter, el bergantín que traslad   el at  ud de Drácula. Con la estructura de un cuaderno de bitácora, las palabras del capitán son contrastadas con las imágenes que lo impregnan todo y que incorporan el universo de Stoker, universo justamente ignorado por el texto del capitán. Múltiples perspectivas de narración que obligan al lector a construir los sentidos tomando, claro está, como referencia el hipotexto subyacente que, de algún modo, debe conocer. Obras que nos llevan a otras obras y que provocan al receptor la necesidad de "navegar" en otras historias. Se trata de releer a los clásicos, de encaminar al lector hacia un canon formativo y necesario (Cerrillo, 2007; 2010: 85-104). Es lo que propone, por ejemplo, editorial Media Vaca con la publicación de *El paseo de Buster Keaton* de Federico García Lorca, ilustrado por Manuel Flores.



Demeter de Ana Juan

No sería extraño analizar la presencia en el mercado de clásicos ilustrados, por otra parte, como una hipertextualización de obras que nos llevan a la lectura de otros clásicos también necesarios. Cómo no mencionar, en este sentido, labores como las de editoriales como *El zorro rojo: Los diarios de Adán y Eva* de Mark Twain ilustrados por Francisco Meléndez, *Cuentos de imaginación y misterio*, de E. A. Poe, ilustrados por Harry Clarke o *El horror de Dunwich* de Lovecraft.

Los géneros literarios: la parodia y el intertexto

Sin duda, la parodia es uno de los procedimientos en los que la lectura en clave hipertextual es adecuada y sugerente en lo que concierne al hipertexto didáctico y fomento de la competencia literaria de un lector en formación. Gemma Lluch (2008: 93-122) en un espléndido estudio se refiere a la complejidad del procedimiento de construcción por el caudal de conocimientos que un lector debe activar con el fin de interpretar la propuesta del texto y por los condicionantes sociales tan propios de la literatura infantil y juvenil:

Però la dificultat per utilitzar el joc paròdic no només rau en l'escassa competència cultural del lector sinó també en la capacitat de la societat que acull el text (o la classe social o política que representa l'autor) per a acceptar el somriure provocat per la possessada en qüestió dels valors o les normes proposades per les institucions [...]. (120)

En este mismo estudio, Lluch, (2008: 104) establece las características con las que la parodia se inserta en el discurso literario infantil y juvenil y se refiere a los géneros canónicos que requieren de ayudas tanto textuales como paratextuales para que el lector identifique los hipotextos necesarios en la construcción de sentidos.

En el caso del libro álbum y del libro ilustrado, son variadas las propuestas que se arriesgan con hipotextos canónicos que no obedecen a referentes compartidos, como podría ocurrir en el caso del hipotexto de cuentos populares, sino que implican un trabajo por parte del lector en la búsqueda de esos “enlaces” con los que “navegar” por la obra. La ilustración, la imagen es fundamental para poder adentrarse en este tipo de discurso. Indudable es, desde esta perspectiva, es la adecuación de este tipo de texto a un lector que se adiestra en la lectura literaria. Pensar en estos casos en un paso del hipertexto textual al texto hipertextual para asegurar un lector activo que puede observar cada uno de los enlaces como caminos de lectura con los que construir sus interpretaciones, supondría asegurar referentes desconocidos y emprender itinerarios lectores con las posibilidades didácticas que ello implica.

Genette (1989: 20 y ss) menciona la parodia como una de las formas de transtextualidad en la que se define el hecho literario como un diálogo continuo de un texto con los textos que lo preceden. Tanto Díaz-Plaja (2002, pp. 155-169) como Lluch (1998, pp. 123-149) estudian la parodia como un procedimiento hipertextual muy común en la literatura infantil y juvenil. La parodia denota un conocimiento de las leyes del género que actúa como base e implica, como ya hemos señalado anteriormente, a un lector emprendedor de nuevos caminos.

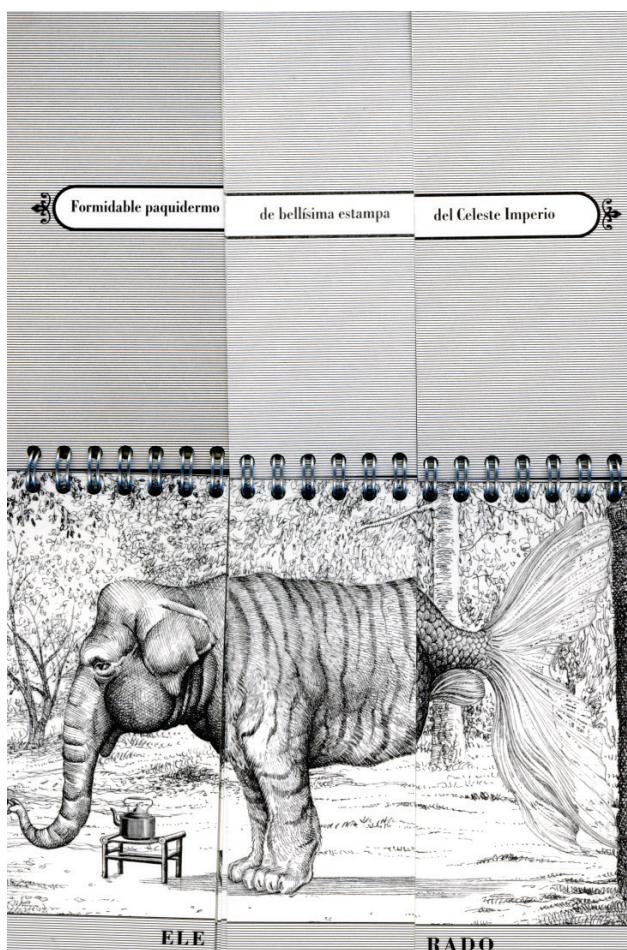
Escogemos en esta línea tres ejemplos de un mismo autor: *Los tres erizos; Animalario universal del profesor Revillod; Soñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas* de Javier Sáez Castán, ejemplos de libro álbum; y terminamos con el estudio de un libro ilustrado paradigmático en esta forma de hacer: *Hasta (casi) cien bichos* de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé (Cf. asimismo: Taberero, 2005: 97-107; 2007, pp. 53-62).

Los tres erizos; Animalario universal del profesor Revillod; Soñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas de Javier Sáez Castán constituyen, cada uno en su estilo, hipertextos que utilizan la parodia de un género como fundamento constructor.

Los tres erizos parten de la estructura de una pantomima -glosario incluido-. Por tanto, es lector deberá conocer el objeto parodiado para poder construir los sentidos que el texto va requiriendo.

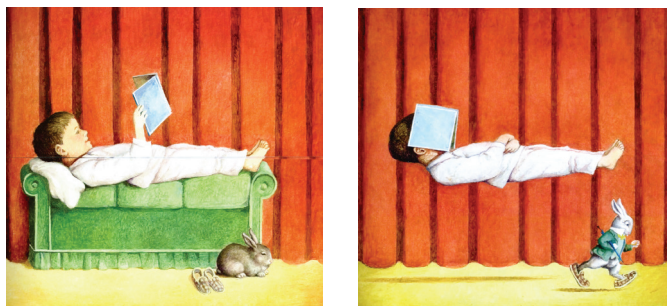
En el caso del **Animalario**, la manera de romper con los límites de la realidad y la ficción de Borges y de jugar con el lector proponiéndole a manera de “cadáver exquisito” la construcción de su propio elenco de animales es fundamental. La figura de Revillod aparece entre las de Plinio, Linneo, Buffon y Cuvier con el fin antes señalado. Y solo es el comienzo.

Desde la tapa la estética del **Animalario** nos retrotrae también al siglo XIX, así como las ilustraciones (como la del Carfante con Revillod en su lomo agitando un banderín, a la manera de un conquistador), remedan los viejos grabados destinados a reproducir los dibujos realizados por los naturalistas en sus viajes de descubrimiento científico alrededor del globo (salvo por algunos detalles como el de la pava y la taza de té en la trompa del elefante, los dedos bajo las patas del armadillo, o las botellas de leche sobre las que descansa la vaca). (Marcela Carranza, 2004. <http://www.imaginaría.com.ar/13/8/animalario.htm>)



Animalario universal del profesor Revillod de J. Sáez Castán

El *Soñario* constituye la parodia del *Animalario*. Trabaja, por tanto, el concepto de intertexto interno o intertextualidad restringida de Ricardou (1971) antes señalado. Además, el *Soñario* juega también con el hipotexto de los clásicos literarios como *Alicia*, una constante en el autor, *Pinocho* y de los clásicos cinematográficos, como *Los Hermanos Marx*, por ejemplo. El itinerario lector que propone este hipertexto textual es evidente, desde los enlaces con los clásicos en la construcción de sentidos como los referentes culturales que abren caminos hacia otras artes.



Soñario de J. Sáez Castán

***Hasta (casi) cien bichos* de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé³**

Uno de los ejemplos más representativos en la propuesta hipertextual de literatura juvenil es *Hasta (casi) cien bichos*. Daniel Nesquens, autor que parte de una concepción del discurso que solicita permanentemente la colaboración del receptor. El surrealismo humorístico característico de sus obras bebe en las fuentes de autores como Jardiel Poncela, Miguel Mihura, Tono, Gómez de la Serna, los hermanos Marx, Woody Allen, entre otros, todos ellos cultivadores de un humor inteligente que más que la risa suscita la sonrisa.

Característica del discurso de Nesquens es la presencia de la hipertextualidad a través de hipotextos, intertextos y categorías metaficcionales, aspectos que implican la colaboración extrema del receptor. Uno de los ejemplos más representativos de esta manera de escribir es *Hasta (casi) cien bichos*, narración que, a la postre, resulta ser una parodia de un bestiario medieval.

Así *Hasta (casi) cien bichos* recoge las características propias de un bestiario. Este género de raigambre medieval es de carácter didáctico y resulta fiel a la concepción que define al animal como lo impenetrable y lo extraño. Por esta razón, el hombre proyecta en él sus angustias y sus terrores infundados (Malaxecheberria 1986: 198-199).

El bestiario desarrolla el concepto totémico del animal ya que como indica Cassirer (cit. por Malaxecheberria 1986: 200) no existe sólo una coordinación entre el hombre y el animal sino una verdadera identificación. Los símbolos, los mitos, los emblemas se relacionan con este género en un entramado muy complejo de hilos perceptibles. De este modo, se alejan de la literatura animal puesto que los animales seleccionados no tienen que ver con las censurables características de los humanos. Así lo estudia Ana Margarida Ramos (2007:132-153).

Ya Marcela Carranza (2003: 2) destaca la faceta paródica de la obra, así como Pablo Cruz (2002: 83-84) insiste en este aspecto paródico, sobre todo cuando se refiere un género eminentemente didáctico tradicionalmente vinculado al receptor infantil. Tanto Nesquens como Arguilé demuestran conocer muy bien las leyes del género para poder extrañarlo después. El paratexto comienza haciendo gala del pseudocientifismo del género (Malaxecheverría 1986, p. 207):

El Nesquens. ¡Vaya pájaro! Igual anda que vuela que nada que te pide cien euros prestados. Una mañana de verano echó a correr, en bicicleta, cuesta abajo, con el aire a favor: Lo que le costó deshacer el camino. Menos mal que un automovilista (de la familia de los Renault) lo recogió.

El Nesquens, en contra de lo que pueda parecer, no habita en los campos de fútbol, habita en lugares cerrados. (...) Y, al igual que su paisano Goya, piensa que el sueño de la razón produce monstruos. (*Solapa de contracubierta*)

La Arguilé es uno de los animales del sexo femenino que mejor sabe dibujar animales de sexo masculino. (...) Se alimenta exclusivamente de lo que hay sobre la mesa o dentro del frigorífico.(...) Por último, mencionar que la Arguilé abomina a un bicho muy concreto. Un bicho con cuerda: el reloj de cuco." (*Solapa de contracubierta*)

La apariencia pseudocientífica que caracteriza el tono de los bestiarios es uno de las marcas más recurrente en el texto.

La abeja, como buen insecto que es, tiene tres regiones corporales características, a saber: cabeza, tórax y abdomen. Es como si España fuese sólo Andalucía, Cataluña y Galicia. (13)

Así, se combina la referencia al marco genérico en el que se encuadra el texto y la ruptura de sentido a la que lleva la deconstrucción de las definiciones.

³ *Hasta (casi) cien bichos*, Madrid, Anaya, 2001. Con el ánimo de no ser recurrente, siempre que se realice una cita literal de esta obra, se referirá únicamente el número de la página de la que procede el texto.

El águila es un ave rapaz del tamaño de un águila, color de águila, cola de águila y pico dado al corrillo y a la charlatanería. (15)

No es difícil, por tanto, recoger en las palabras de Nesquens los ecos del didactismo de los bestiarios medievales, como se puede comprobar al leer el ejemplo que sigue extraído del bestiario de *Cambridge*:

Lincis, el lince, es llamado así porque se trata de un especie de lobo [...]. La bestia se caracteriza por una serie de manchas en el lomo, como las de un leopardo, pero tiene el aspecto de un lobo. Dicen que su orina se solidifica, convirtiéndose en una piedra preciosa llamada ligurius, y se ha comprobado que los propios linceos lo saben [...] (*Cambridge*, 22 cit. en Malaxecheverría 1986: 18)⁴.

No solo podemos retrotraernos a este bestiario sino que podemos caminar, por ejemplo y sobre todo al *Manual de zoología fantástica* de Borges o al *Bestiario* de Juan José Arreola.

De la misma manera, y todavía en lo que concierne a las leyes del género, las ilustraciones de Elisa Arguilé son fieles a la estética propia de los bestiarios, obras en las que la ilustración era necesaria como vía para caminar desde lo concreto a lo abstracto, en una sociedad en que muy pocos dominaban la escritura (Cf. Martínez Moro 2004, pp. 146-154). Arguilé, como muy bien señala Carranza (2003, p. 2), experimenta con los colores y se aleja de la paleta tradicional en el ámbito infantil para aproximarse a tonos muy bajos con los ecos de la ilustración propia de los códices medievales, tal como se puede apreciar en las imágenes que adjuntamos. El Beato de Liébana, las miniaturas hindúes y árabes, son además hipotextos por los que el lector puede navegar.

Daniel Nesquens

León



Todo el mundo sabe que el rey de la selva es el león, así que no lo vamos a repetir.

El León es un mamífero carnívoro, pero que no lleva delantal blanco.

El león es un animal de majestuosas melenas que no ha ido en su vida a la peluquería.

Lo que más le gusta al león son los payasos, por eso siempre que vamos a un circo encontramos un león paseando de un lado para otro esperando encontrar un payaso para comérselo.

Para ganarse la vida, el león estudia cómo ser amaestrado y subir a la banqueta cuando el que actúa de domador diga arriba, o bajar de la banqueta cuando el domador diga abajo, o pasar por el aro. Hay mucha gente que también pasa por el aro, y se casa.



106 |

⁴ Asimismo *El bestiario de Cristo* de Charbonneau-Lassay (1997), ofrece ejemplos muy aclaradores de la definición de un bestiario.

La ilustración se inserta en la línea del texto y observa su mismo tono paródico recurriendo manifiestamente, en ocasiones, al juego intertextual. Así en el capítulo dedicado a “El cerdo” se establece un juego de planos entre el texto y la imagen, de tal modo que, manteniendo el tono sentencioso propio del discurso informativo y formativo más riguroso, el mensaje deriva hacia lo absurdo dentro de una lógica extrema:

Actualmente se están haciendo estudios en el Museo del Prado para demostrar que, en el original de Las Meninas de Velázquez, quien estaba a los pies de la enana María Bárbola y el enano Nicolasillo Pertusato era un cerdo y no un perro. Pero Velázquez fue reprendido por el rey Felipe IV, quien le conminó a quitar el cerdo y dibujar un pavo real. Al final, ni una cosa ni otra: un mastín (42)

Contemplar la sorpresa de la menina dibujada por Arguilé suscita la buscada sonrisa del receptor que comparte con el personaje la extrañeza que se menciona en el texto. Se trata de romper la cuarta pared y establecer un diálogo con el receptor.

No es la primera vez que se hace referencia a intertextos pictóricos puesto que ya en la solapa, tal como se ha indicado más arriba, se alude a la obra de Goya “El sueño de la razón produce monstruos”, muy próximo, por cierto, al surrealismo que caracteriza a los autores de esta obra.

Se produce además un diálogo entre imagen y texto que raya, en ocasiones, en lo metaliterario, tal como ocurre en la secuencia dedicada al perezoso, secuencia en la que la imagen juega con el texto consiguiendo una caracterización conjunta del animal citado muy efectiva.

En ocasiones, texto e imagen se engarzan en un juego metaliterario que desborda los límites de cualquier género. De este modo, ocurre en el capítulo dedicado al ibis crestado:

Es tan difícil encontrar un ibis que el editor ha decidido que no haya dibujo de esta ave. A cambio ha optado porque aparezca una panorámica de su pueblo. (87)

Hasta (casi) cien bichos es una obra a través de cuyos intertextos se puede establecer un itinerario de lectura puesto que se combinan hipotextos compartidos y otros menos reconocibles. Así aparecen nombres como Estevenson (12) en clara alusión al autor de *La isla del tesoro*, Alicia en el país de las maravillas (20, 177), Bambi, (44), *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual (85)

En ocasiones, las alusiones caminan de la mano de los intertextos hacia el absurdo:

La araña y el gato se llevan de maravilla en el país de Alicia. Yo no sé cómo no los venden juntos: la araña, el gato y el cuento del reverendo Dogson (el gato no hace falta que sea de Cheshire). (20)

Los juegos paródicos con la tradición popular aparecen en cada una de las alusiones al imaginario colectivo:

La Rana es el animal batracio, sin pelo, que más se parece a la rana. La rana suele tener el lomo verde con unas manchas negras. Para asegurarnos de que, efectivamente, se trata de una rana tenemos que darle un beso. Si el batracio se transforma en un joven apuesto, con bigote y con gafas, no es una rana, es un príncipe. Y si se transforma en una especie de caballo con rayas blancas y negras se trata de una cebra. Y si no se transforma y hace croac, es una rana. (156)

La poesía popular ocupa un lugar destacado en la intertextualidad de esta obra posiblemente por constituir uno de los hipotextos que el lector infantil reconoce mejor. Así por ejemplo, es reseñable la presencia de varias referencias a la tradición en la secuencia dedicada al caracol:

El caracol tiene un sentido de la musicalidad muy perfeccionado. Muchos son los caracoles que han saltado a la fama como consecuencia de su talento musical: Los Caracoles, Juanito Caracol, The Caracols,

Julio Caracol, La Caracola, etc. Juanito Caracol consiguió ser número uno de los 40 Caracoles con la canción cuyo estribillo todos recordamos: *Caracol, col, col/saca los cuernos al sol, / que tu padre y...*(40)

El texto solicita el reconocimiento de la canción tradicional, por una parte, y ofrece, por otra, las claves humorísticas necesarias para reconocer a figuras de la popular como Manolo Caracol y Juanito Valderrama.

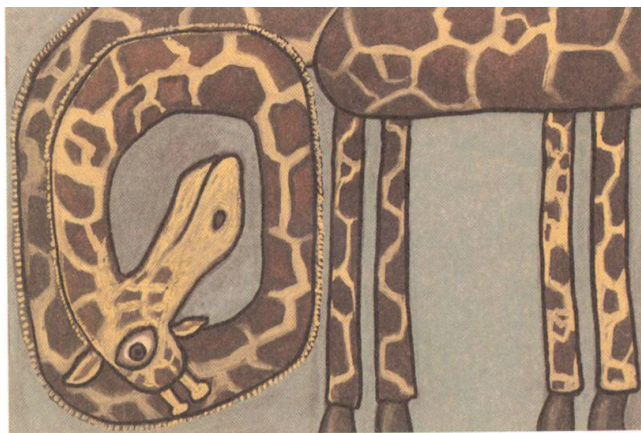
La presencia de intertextos pertenecientes a la literatura infantil facilita el reconocimiento del receptor y supone, en algunos momentos, propuestas de nuevas lecturas que van a ir formando un lector competente en la interpretación del hecho literario. En todo caso, se trata de obras que, de alguna manera, se insertan en las fuentes del texto. No es difícil reconocer de este modo la presencia de *Alicia en el país de las maravillas*, muy próxima en el nonsense a la técnica humorística de Nesquens y de Arguilé.

Existen referencias intertextuales a autores y obras que los receptores infantiles no han leído o sólo reconocen a través de los títulos. Así las alusiones a Fernández Flórez y a *El bosque animado* (25), Monterroso (57) *El gatopardo* de Lampedusa (159), *El Cid Campeador* (186) o Los versos de Acuña (188) muestran un itinerario de lectura y de interpretación que, sin duda, contribuirá a la formación de un canon más o menos dependiente del gusto de los autores.

La presencia de Monterroso es tanto implícita como explícita. En la secuencia dedicada a la jirafa escribe el narrador de *Hasta (casi) cien bichos*:

A la jirafa le gusta mirar por la ventana. Dice la leyenda que, en la región bantú del corazón del África occidental, la primera jirafa que habitó en la selva se perdió. Sin saber dónde dirigirse caminó y caminó sin poder encontrar el camino. Y tanto estiró su cuello buscando el sendero perdido que al final su cuello adquirió la longitud que tanto nos llama la atención (98)

Desde la ilustración que acompaña al texto, la jirafa hace alarde de las dimensiones de su cuello y lucha por ocupar el lugar que le corresponde en la imagen. Se trata de un rasgo metaficcional que protagoniza la imagen, claro está.



Monterroso, en su bestiario, refiere la historia de la jirafa en sus inicios como sigue:
Hace mucho tiempo, en un país muy lejano, vivía una jirafa de estatura regular pero tan descuidada que una vez se salió de la selva y se perdió.

Desorientada como siempre, se puso a caminar a tontas y a locas de aquí para allá, y por más que se agachaba para encontrar el camino no lo encontraba.

Así, deambulando, llegó a un desfiladero donde en ese momento tenía lugar una gran batalla. (2003: 202)

Por otra parte, el ingenio del escritor guatemalteco, sus microrrelatos, la posibilidad de fotografiar el instante con el fin de trascenderlo propio del estilo monterrosiano dejan huellas en la técnica de Nesquens quien, a su vez, se muestra como maestro de un género difícilmente aplicable a la literatura infantil en *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* (Anaya, 2000) una de las mejores obras del panorama español de los últimos tiempos.

En ocasiones, incluso, aparecen textos en los que se proponen enigmas en juegos continuados con iniciales, tal como ocurre en la secuencia dedicada al ñandú (129) y al sapo (166).

El poeta preferido del ñandú es el nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. :

El ñandú en la sombra parece de nieve,

Su pico de ámbar, del alba al trasluz:

El suave crepúsculo que pasa tan breve

Las cándidas alas sonrosa de luz. (129)

Nenúfar (definición facilitada por Valle-Inclán): Planta acuática de las ninfeáceas que se cultiva en los estanques de los jardines y en los versos del nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. (166)

Las iniciales corresponden a Félix Rubén García Sarmiento (F.R.G.S.) y a Rubén Darío (R. D.). Del mismo modo, iniciales como L. C., F. G. L. o D. M. L. - Luis Cernuda, Federico García Lorca o Dulce M^a Loynaz- esconden otras tantas alusiones a poetas y poetisas que salpican el texto y explican algunas de las características del mismo, además de implicar una propuesta de itinerario de lectura para el receptor.

En la contracubierta, es decir, en lo que corresponde al paratexto, la línea intertextual define el discurso del que se trata:

Arturo Uslar Braun escribió *Hasta cien hombres*. Daniel Nesquens, más modesto, se ha conformado con retratar a casi cien bichos. Este bestiario casi centenario (adviertan la rima) trata de resolver sin conseguirlo, el eterno problema filosófico: ¿Es el hombre un lobo para el hombre? Con sus variedades no menos temporales: ¿Es el hombre un lobo para el lobo? ¿O quizá es que el hombre es un hombre para el hombre? Quien haya leído *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* se asombrará y el que no, también.

Cómo no recordar cuando se lee el fragmento anterior el discurso del nonsense característico de la obra de Carroll. Y desde luego, otra vez la línea del intertexto interno de Ricardou.

Y continuando en el ámbito paratextual la declaración de Jardiel Poncela "El hombre es el animal que más se parece al hombre", que figura asimismo en la contracubierta es una declaración de intenciones fiel al espíritu del libro y de sus autores. Jardiel Poncela es, sin duda, uno de los referentes más importante de esta obra.

En definitiva, desde el punto de vista hipertextual, y sólo en lo que atañe al entramado puramente literario, la presencia de hipotextos legibles y reconocibles junto a los que el lector puede desconocer construye, como estrategia generadora de significados, un discurso que camina en la línea del desarrollo de la competencia literaria como uno de los factores indispensables en la formación del lector.

Hasta (casi) cien bichos propone, por una parte, un viaje literario que se inicia en los bestiarios antiguos y medievales y terminan en las obras de Cortázar, Borges o Monterroso, por citar a autores emblemáticos en el cultivo de este género. Y de la tradición popular generalmente reconocida por el lector infantil y por el adulto, se camina silenciosamente hasta la obra de Carroll, pasando por *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual, otra de las obras puramente intertextual, y recalando en *El oso que leía niños* de G. Moure, por señalar hitos característicos. De la misma forma, salpicando el texto, aquí y allá, desfilan Jardiel, Fernández Flórez, el Cid, La Biblia, Lampedusa o la Odisea. De un hipertexto textual sería imaginable una lectura arborescente de un texto hipertextual.

Diferentes intertextos e hipotextos laten bajo cada uno de los animales. Varios ejemplos

sustentan están afirmación: E. Lear y sus limericks se adivinan bajo el capítulo dedicado al elefante, La Fontaine bajo el zorro, Fernández Florez detrás del bisonte, Arnold Lobel detrás de la hormiga, Jesús Moncada y su *Café de la rana* debajo de la rana, los *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga detrás del yak, Marco Denevi y Harper Lee detrás del topo,

Como se podrá apreciar, *Hasta (casi) cien bichos* representa uno de los mejores ejemplos de los nuevos modelos literarios y culturales basados en la recursividad y en el conocimiento de un nuevo lector, el del siglo XXI, acostumbrado a un discurso polifónico y que requiere que obras como ésta invadan las aulas. A través del juego con los intertextos, hipotextos e hipertextos el lector se ve obligado a aproximarse a otras lecturas que sustentan el texto y conformar así su propio caudal de lecturas.

Para concluir

El libro álbum y el libro ilustrado, como prolongación del primero, se manifiestan en su definición como uno de las mejores propuestas para construir itinerarios que desarrollen y fomenten la formación del lector. La lectura en clave hipertextual de la literatura que incorpora texto e imagen se manifiesta como una de las características esenciales de un género que se define por una recepción dual y que encuentra en el hipertexto la ubicación adulta y uno de los principales resortes en su construcción posmoderna. Se trata de lecturas que llevan a otras lecturas y que, hipertextualizadas electrónicamente, pueden constituir un recurso didáctico imprescindible en el acto de leer de un lector del siglo XXI. La navegación por obras como las que hemos mencionado deparan múltiples itinerarios lectores que implican un lector activo que rompe espacios y tiempos secuenciales. Nos acercamos irremediamente a esa muerte del autor de la que hablaba Barthes (1968) de la mano de texto e imagen. Será el lector el que recoja toda la multiplicidad de redes interpretativas y en las aulas esa clave hipertextual constituirá un recurso de gran valor en la formación de lector literario. Tenía razón Italo Calvino (1980) cuando dijo que con Lewis Carroll se inauguraba una nueva raza de escritores. Añadimos nosotros: una nueva raza de escritores que nos han conducido del hipertexto literario al texto hipertextual, texto del que el libro-álbum y, en menor medida, el libro ilustrado constituyen ejemplos genéricos indispensables desde la perspectiva didáctica en la formación del lector literario, por su posibilidad de multiplicar los itinerarios lectores de tal modo que el lector es el verdadero productor del texto, como recordara R. Barthes.

Sin duda, hemos entendido que es esta una de las mejores maneras de responder a esa solicitud con la que iniciábamos nuestro estudio y que procedía del texto de G. Patte: "Ayúdame a encontrar un libro como éste".

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Grettel/Banco del Libro, 2010.

AMO, J. M. de. El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, n. 2, pp. 61-80, 2005.

AMO, J.M. DE Y RUIZ, M. M. Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de J. Scievszka. A. MENDOZA Y C. ROMEA (coord.). *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori. Pp. 57-67, 2010.

ARIZPE, E. Y STYLES, M. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

BARTHES, R. La muerte del autor. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós. Pp. 75-83, 2009.

BORRÁS, L. *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC, 2005.

CALVINO, I. *Una pietra sopra - discorssi di Letteratura e società*. Torino: Einaudi, 1980.

CARRANZA, M. *Hasta (casi) cien bichos, Imaginaria*, n. 98, pp.1-5, 2003.

CASSANY, D. Después de internet. *Textos*, n. 57, pp.12-22, 2010.

CASSANY, D. Bibliotecas en la era digital. BONILLA, E., GOLDIN, D. Y R. SALABERRÍA. Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Óceano, pp. 311-337, 2008.

CERRILLO, P. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. G. LLUCH (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 85-104, 2010.

CERRILLO, P. Clásicos literarios y canon escolar de lecturas. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 63-81, 2007.

CHICO, F. Teoría retórica como teoría del texto y narración digital como narración hipertextual <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/literaturaelectronica/04708407577917506754480/p0000001.htm>, 2005. (Consultado, agosto 2011).

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

COLOMER, T. *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COLOMER, T. La constitución de acervos. BONILLA, E., GOLDIN, D. Y R. SALABERRÍA. *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Óceano, pp. 378-405, 2008.

CULTURA MEDIÁTICA. Weblog sobre Medios Contemporáneos: "Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto" (<http://cultura.orpress.com/2011/02/11/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>) (consultado julio 2011).

CRUZ, P. Entrevista a Daniel Nesquens. *Educación y Biblioteca*, n. 129, pp.83-84, 2002.

DÍAZ ARMAS, J. Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. A. MENDOZA FILLOLA Y P. CERRILLO (Coord.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 61-97, 2003.

DÍAZ-PLAJA, A. Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. A. MENDOZA (ed.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. MECD: Madrid, pp. 219-252, 2002.

DOONAN, J. El libro-álbum moderno. AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, pp. 46-65, 1999.

DURÁN, T. *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*, Barcelona: Octaedro, 2009.

ECO, U. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1982.

ECO, U. Vegetal and mineral memory. The future of books, Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. 1/02/2003. <http://www.scriptor.org/2003/II/eco.html> http://edicionesdelsur.com/articulo_97.htm. (Consultado en julio de 2011), 2003.

GENETTE, G. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

GONZÁLEZ LARTITEGUI, A. La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. R. TABERNERO, J. D. DUEÑAS Y J. L. JIMÉNEZ CERREZO (coord.). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*, Zaragoza: Prensas Universitarias, pp. 130-152, 2006.

LAMARCA, M. J. *Hipertexto. El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. http://www.hipertexto.info/documentos/text_hipertex.htm 2004/1010. (Consultado julio, 2011).

LANDOW, G. P. *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós, 2009.

LEIBRANDT, I. (2010). "Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual". A. MENDOZA Y C. ROMEA (coords): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori, pp. 137-142, 2010.

LEWIS, D. La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas: Banco del Libro, pp. 77-88, 1999.

LLUCH, G. De la ironía imposible a la imprescindible paròdia. En AA. VV. *El bricolatge literari. De la paròdia al pastix en la literatura catalana contemporània*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 93-122, 2008.

LLUCH, G. Las nuevas lecturas deslocalizadas en la escuela. G. LLUCH (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 105-135, 2010.

LLUCH, G. *Cómo seleccionar libros infantiles y juveniles. Los comités de valoración en las bibliotecas públicas y escolares*. Gijón: Ediciones Trea, 2010.

LLUCH, G. *La lectura al centre. LLegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura del Centre*. Alzira: Edicions Bromera.

MALAXECHEVERRÍA, I. (ed.). *Bestiario medieval*. Madrid: Siruela, 1986.

MARTÍNEZ MORO, J. *La ilustración como categoría*. Dirección General del Libro: Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, 2004.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro, 1998a.

MENDOZA, A. El proceso de recepción lectora. A. MENDOZA (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori, pp. 169-190, 1998b.

MENDOZA A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

MENDOZA, A. Y P. CERRILLO (Eds.) *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha, 2003.

MENDOZA, A. Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector. A. MENDOZA (coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona. Horsori, pp. 11- 26, 2008.

MENDOZA, A. La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. A. MENDOZA Y C. ROMEA (coords). *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori, pp. 143-174, 2010.

MONTE, A. Guía de recursos sobre lectura, escritura y bibliotecas escolares. *Textos*, n. 60, abril 2012, pp. 54-63.

NIKOLAJEVA, M. *How Picturebooks Work*. Londres: Garland, 2006.

NODELMAN, P. Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. AA. VV. (2005). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas: Banco del Libro, pp. 134-148, 2005.

MORDUCHOWICZ, R. "La generación multimedia". G. LLUCH (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector*

para un nuevo siglo. Barcelona: Anthropos, pp. 59-71, 2010.

NODELMAN, P. Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En AA. VV. (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Barcelona: Gretel/Banco del Libro, pp. 18-32, 2010.

ORTOLANO, M. Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto (<http://cultura.wordpress.com/2011/10/20/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>), 2009. Consultado en octubre de 2011.

PAJARES, S. (2006). ¿Convergencia hipertexto literatura? El caso James Joyce. VILARIÑO N. T Y ALBUÍN, A. *La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros, pp. 121-150.

PATTE, G. *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

PATTE, G. *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

RAMOS, A. M. *Livros de Palmo e Meio*, Lisboa: Caminho, 2007.

RAMOS, A. M. *Literatura para a Infância e ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias Companhia, 2010.

RICARDOU, J. *Pour une théorie du nouveau roman*, Paris: Seuil, 1971.

RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil, 1983.

ROMEA, C. ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? A. MENDOZA (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 11- 26, 2008.

SALISBURY, M. *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*, Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

SALISBURY, M. *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona. Art. Blume, 2012.

SCOLARI, C. Por un puñado de hiperlibros. Interactive fiction, narrativa y retórica hipertextual. Ponencia presentada en el XXVIII° Congreso de la AISS (Associazione Italiana Studi Semiotici) - Castiglione, 6-8 ottobre. (<http://es.scribd.com/doc/31713635/POR-UN-PUNADO-DE-HIPERLIBROS-INTERACTIVE-FICTION-NARRATIVA-Y-RETORICA-HIPERTEXTUAL>), 2005.

SILVA-DÍAZ, M. C. *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro, 2005.

SIPE, L. R. *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. NewYork: Teachers College Press, Columbia University, 2008.

TABERNEIRO, R. *Hasta (casi) cien bichos* de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario infantil y juvenil. *Campo Abierto*, n. 28, pp. 97-107, 2005.

TABERNEIRO, R. Intertextualidad referencial: Una vía para la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 26, pp. 53-62, 2007.

TERRATS, J. Hipertextos y sistemas de información, <http://www.nigawa.info/diplomadogaci/prcultcompepefino.htm>. Consultado agosto 2011. 2005.

VAN DER LINDEN, S. *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, 2007.

ZAPARAÍN, F. Y L. D. GONZÁLEZ. *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Universidad de

Valladolid: Secretariado de Publicaciones; Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2010.

ZAVALA, L. (2005), Un modelo para el estudio del cuento. Tiempo, *Laberinto*, pp. 26-35, 2005.

Corpus utilizado

Ajubel (2008). *Robinson Crusoe, novelas en imágenes basada en la obra de Daniel Defoe*. Valencia: Media Vaca.

Benoît, J. (2010). *La noche de la visita*. Barcelona: A buen paso.

Browne, A. (2010). *Los tres osos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Crowther, K. (2005). *La visite de Petite Mort*. Paris: L'École des Loisirs.

García Lorca, F. (2008). *El paseo de Buster Keaton*, ilustrado por Manuel Flores. Valencia: Media Vaca.

Juan, A. (2007). *Demeter*. Alicante: Ediciones de Ponent.

Lago, Á. (2006), *O personagem encajado*, Belo Horizonte, RHJ.

Lee, Suzy (2002). *Alice in Wonderland*. Verona: Maurizio Corraini.

Lee, Suzy (2010). *Sombras*. Bárbara Fiore Editora.

Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. México: Océano Travesía.

Murugarren, M. y J. Sáez Castán, (2006). *Animalario universal del profesor Revillo*. México: FCE.

Nanclares, S. y Brieva M. (2010). *Al final*. Barcelona: Kókinos.

Neruda, P. e I. Ferrer (2007). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.

Nesquens, D. y Arguilé, E. (2001). *Hasta (casi) cien bichos*, Madrid: Anaya.

Pakovská, K. (2009). *Caperucita Roja*. Madrid: Kókinos.

Rouillon, P. (2001). *Le petit dessin avec une culotte sur la tête*. Paris, Seuil.

Sáez Castán, J. (2003). *Los tres erizos*, Caracas: Ekaré.

Sáez Castán, J. (2008). *Suñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas*. Barcelona: Océano travesía.

Recebido em outubro de 2012.
Aprovado em dezembro de 2012.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR MIRIM: LEITURA, LITERATURA INFANTIL E BIBLIOTECA ESCOLAR

REFLECTIONS ON THE FORMATION OF THE MIRIM READER: READING, CHILDREN'S LITERATURE AND SCHOOL LIBRARY

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*¹

RESUMO: Este texto procura relacionar questões ligadas à formação do leitor mirim e às rotinas escolares que interferem diretamente no modo como os responsáveis pelas mediações aí inclusas trabalham o ato de ler e, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas delas decorrentes. A retomada de dados gerados em pesquisa desenvolvida nos anos de 2007 a 2010 demonstra que tanto a sala de aula como a biblioteca escolar não têm se constituído como ambiências adequadas à formação da criança leitora. Conceitos teórico-metodológicos relacionados ao desenvolvimento infantil no ato de ler são apresentados, mediante a discussão do acesso aos livros e à literatura infantil dirigida à formação da criança leitora, articulando-os às velhas e novas tecnologias de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura Infantil. Biblioteca Escolar. Formação de crianças leitoras.

ABSTRACT: This paper seeks to relate issues to the formation of the reader and school routines that directly interfere in the way responsible for the mediation work there included the act of reading, and also reflect on the pedagogical implications arising therefrom. The resumption of data generated in research developed in the years 2007 to 2010 shows that both the classroom as the school library has been constituted as ambience suitable for training the child reader. Theoretical and methodological concepts related to child development in the act of reading is presented by discussing access to books and children's literature led to the formation of the child reader, linking them to the old and new reading technologies.

KEYWORDS: Reading. Children's Literature. School Library. Training children readers.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Didática – Unesp – Marília. Membro do Grupo de Pesquisa: Processos de leitura e escrita - apropriação e objetivação Proleao e do Grupo de Pesquisa: Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

Introdução

“todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta, para vislumbrar o que somos e onde estamos.” (MANGUEL, 1997, p. 20)

Muito se tem falado da formação de leitores mirins, das atividades literárias, das práticas educativas dirigidas à apropriação da linguagem escrita, quer seja em sala de aula ou em bibliotecas escolares. Muito se tem estudado sobre o professor como mediador de leitura e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas, e as especificidades dessa relação humana que chamamos ensinar e aprender a ler. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, e em todas as suas (im) possibilidades de acontecimento. Como nos apropriarmos dessa qualidade especificamente humana, dessa capacidade forjada há séculos pelos homens? Saber ler, poder ler, poder ler a si, ao outro e ao mundo, na direção de construir nossa subjetividade em processos de aprendizagem eminentemente humanizadores - como sugere a epígrafe escolhida, uma afirmativa do escritor Alberto Manguel.

Em meio aos inúmeros estudos, esforços e reflexões, nossa contribuição nesse momento pode apenas consistir em trazer à discussão algumas elaborações constituídas em (para)frases que vimos fazendo na busca de compreensão de incontáveis aspectos que afetam essa relação situada no binômio ensinar e aprender a ler, a qual tem se firmado como objeto de experiência e investigação. Todavia, ler o quê? Para quê? Por que, quando e como ler? Em quais situações, em que contextos educativos, apenas na sala de aula e nas bibliotecas escolares? E como ficam os ambientes virtuais, que neles podem estar inclusos? E ainda: por meio de quais suportes textuais, diante da tecnologia em avanço permanente?

Diante de tais questões temos como intuito neste texto (1) explorar as relações entre ensinar e aprender a ler, numa perspectiva histórico-cultural; (2) problematizar a dinâmica da significação no ato de ler, como produção humana de signos e sentidos; (3) discutir as implicações pedagógicas dessa dinâmica na formação do leitor mirim; (4) pontuar aspectos (inter)constitutivos - condições materiais (de ambientação escolar; de organização, acesso e mediação espaço-temporal de acervos de diferentes gêneros discursivos, especialmente os literários, confrontando a velha tecnologia “livro”, difundida graças a Gutenberg, “a quem devemos eterna reverência e gratidão”, às novas tecnologias humanas², bem como as dimensões psicológicas e ideológicas - que nos auxiliem a compreender a complexidade dessas relações; e, por fim (5) fazer a partilha de achados de nossas pesquisas mais recentes, focando a educação literária integrada aos acervos que as bibliotecas escolares tem recebido do PNBE³.

Vale lembrar que hoje, quando falamos em “mediadores de leitura” com muita naturalidade, nos remetendo a categoria de mediação e, dessa forma, fazendo referência à Escola de Vygotsky, afirmamos que pelo outro e pelo signo aprendemos, que nos constituímos com/pela cultura e sociedade humana, integrando-as, mas muitas vezes nos escapam as raízes históricas e teórico-conceituais, bem como as dimensões dessa afirmação. Vale indagar, então, sobre as implicações e os sentidos daquilo que afirmamos ou assumimos. Neste item, procuramos tematizar nossos três primeiros objetivos, acima assinalados.

Podemos pontuar algumas noções, conceitos, temas ou concepções que vêm integrando nossos modos de pensar hoje, se tornando esfera comum em nossa atuação; palavras e ideias que

² Adiante reafirmamos tal questão remetendo a nossa opção do ensinar e aprender a ler, por meio do gênero literário que enreda o leitor, relacionando-o com a tecnologia digital e demais inovações contemporâneas.

³ Trata-se da pesquisa “*A literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa*”, / Fapesp/CNPq (2007-2010).

aparecem como marcas de nossa forma atual de estudar, problematizar, investigar e conhecer⁴.

A noção de interação tem sido considerada fundamental no ensino das práticas de leitura, no entanto a dimensão social tem sido concebida de muitas maneiras distintas. A temática “linguagem e gêneros discursivos” é considerada como fundamental nessa elaboração, contudo as concepções de linguagem e o lugar do discurso são diferentes nos vários modelos teóricos. Os instrumentos e os recursos de mediação de leitura têm sido importantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de ler, porém o estatuto teórico desses instrumentos técnicos e simbólicos não é o mesmo em diferentes abordagens. O que se entende por ensinar e aprender a ler não tem um mesmo princípio explicativo e está longe de ser consensual.

Particularmente nos últimos 50 anos, mudaram-se drasticamente as condições e os modos de relação entre os homens. A par das profundas modificações nos modos de comunicar, nos modos de viver, de pensar, de aprender, decorrentes das transformações (sobretudo) na área da informática, aprofundam-se as contradições quanto ao acesso ao conhecimento e o domínio dos instrumentos tecnológicos - se “todos” nós parecemos impactados, os efeitos desses impactos não são os mesmos; há que se pensar na diversidade das condições de apropriação das práticas e nas possíveis formas de participação das pessoas nessas práticas.

Por isso, para nós, pensar nas formas de ensinar e aprender a ler do leitor mirim é pensar na forma de apropriação, antes e primeiramente, dessa prática secular: o ato de ler.

Ensinar e aprender a ler: apropriação da linguagem escrita em contexto

A questão da leitura tem assumido, nos últimos anos, de forma cada vez mais evidente, uma posição central nos debates que se referem à educação (PERROTTI, 1990). É passível de observação a preocupação generalizada entre os educadores quando o assunto é a criação da prática de leitura entre crianças. Busca-se, continuamente, atribuir a não leitura a outras modalidades de produção cultural para a infância ou com as quais a criança toma contato — programação da televisão, histórias em quadrinhos, filmes, jogos eletrônicos, internet — o que, à medida que eleva a literatura infantil a um *status* privilegiado, tendo em vista a preferência que desperta quando se trata de optar por um produto cultural mais “adequado” à criança, sob o ponto de vista dos educadores — pais e professores —, diminui a importância atribuída aos demais.

No entanto, as novidades tecnológicas fazem parte de um movimento irrefreável que servem e serviram de alavanca de informação, como já foram em outras épocas, a criação do livro, da imprensa, do telefone, da máquina de escrever e da fotocopadora (ARENA, 2012). Elas não são, assim, tão ameaçadoras como pensam alguns: Ramal (2002) compactua com a ideia de que nosso pensamento se assemelha ao hipertexto. A tecnologia educacional e programas de comunicação instantânea devem ser melhores aproveitados pela escola, pois ler em nossa sociedade é um processo amplo que possibilita relações entre as mais variadas tecnologias, desde os meios audiovisuais de comunicação como jornais, televisão, celulares, computadores até um pequenino bilhete escrito por uma criança que está se apropriando da leitura e da escrita. Essas relações com “escritos reais” certamente influenciam nossa história de leituras e de leitor.

Gentile (2012) nos apresenta um toque de futuro, apontando como *hardwares* e *softwares* podem ajudar no ensino, como introduzir na sala de aula MP3 para leitura, caneta leitora, carteira interativa, dentre outros produtos. Escritas de emails, blogs e mensagens *on-line*, por exemplo, segundo o autor, são novas formas de comunicação, são textos contemporâneos, são cartas digitais.

Se os espaços de escrita e leitura foram se adequando aos contextos históricos, como pontuam os historiadores da leitura, é inevitável o contato, o acesso e as possibilidades de formação do leitor por meio dos mais diversos gêneros textuais, que se configuram em diferentes suportes,

⁴ Remetemos aos fazeres do grupo de pesquisa Proleao ☒ Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação.

com as mais diversas tecnologias que surgem com todas as inovações científicas e tecnológicas. Não é sem razão a proposição que depreendemos de Ramal (2002) por meio da constatação de Soares (2002), a de que a leitura da escrita em papel é mais linear e sequencial, enquanto o texto na tela - o hipertexto - pode ser lido de forma multilinear, acionando links, abrindo as leituras para múltiplas possibilidades; em uma metáfora: pensamos em hipertexto, forma próxima de nossos esquemas mentais, e navegamos por diferentes vias de um novo texto, presente não em páginas, mas em dimensões superpostas e que se reconfiguram a cada nova leitura.

A história nos mostra que a evolução e desenvolvimento da escrita e seus portadores apresentaram vantagens quanto à recuperação de informações por parte do leitor. Todavia, se as leituras a partir de novos espaços de escrita condicionam novas relações entre escritor, leitor e texto, como podem os professores lidar com essa novidade? Negá-la não podemos. Advoga Arena

Está em processo a formação de um leitor com novas características, com condutas surpreendentes que colocam em cheque os procedimentos utilizados para ler o impresso. Aprender a ler na tela será possível somente pela tela. Queremos com isso argumentar que o leitor do impresso deverá criar outros procedimentos, porque a configuração e o tempo na tela são diferentes dos do impresso, como já eram durante a exposição das legendas na tela do cinema. Esse conjunto de novos fatores, conjuntamente com tantos outros, amplia a potencialidade do ato de ler e outras formas de pensar. (ARENA, 2012, p. 35).

Desse ponto de vista, compreender as relações entre o ensinar e aprender a ler, na dinâmica da significação do ato de ler, como produção humana de signos e sentidos, é essencial, ao professor, para que este possa repensar práticas, discutindo as implicações pedagógicas dessa dinâmica na formação do leitor mirim. Explicitar, portanto, os elementos (inter)constitutivos - condições materiais, dimensões psicológicas e ideológicas - que nos auxiliem a compreender a complexidade dessas relações, também é tarefa de todos nós pesquisadores e professores. Para tanto, falar de velhas e novas tecnologias da/na leitura é necessário no debate atual sobre desafios e possibilidades de formação do leitor mirim.

Assim, poderíamos nos perguntar junto com Arena (2012, p. 31) “[...] por que é preciso aprender a ler nestes tempos?” Para o autor a linguagem escrita é uma tecnologia produzida pelo homem que altera o seu pensar. Apoiando-se na concepção histórico-cultural, Arena (2012) diz-nos da escrita como instrumento admirável e poderoso de desenvolvimento da mente humana, das formas humanas de conduta superior, das funções psíquicas superiores, constitutivas do contínuo processo de humanização.

Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, cremos que **aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar**, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar. (ARENA, 2012, p. 31, grifos nossos)

Para o autor, aprender a ler não somente é importante como forma de possibilidades ampliadas de comunicação, mas como tecnologia a transformar o sujeito aprendiz em sua inserção direta num mundo mediado por novas e sofisticadas tecnologias.

Por isso, a batalha a ser travada, para que ocorra a transformação de práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a linguagem escrita representa. Segundo Foucambert (1997, p. 56), o desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado”.⁵

⁵ Tal problematização tem sido foco dos estudos e pesquisas dos grupos de pesquisa dos quais tenho participado: o Proleao e o Grupo: Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.

A primeira condição para essa compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito, porque para Vygotsky (1995) a escrita é uma função linguística distinta, como pontua o autor, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento, exigindo em seu mínimo desenvolvimento um alto nível de abstração.

A questão mais importante dessa compreensão é ultrapassar a concepção de escrita como mero meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, considerá-la como linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado. Assim, aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo de suas funções.

A escrita passa a ser compreendida como instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento. Ela exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, o que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido da sonoridade real), mas as representações das palavras – ou seja, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral - o som material. É, nesse sentido, que aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma função de segundo grau, como nos diz Vygotsky (1995), que em dado momento da evolução da aprendizagem também se transforma em linguagem de primeira ordem.

Portanto, a escrita passa a ser vista como um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar sentido às coisas, de transformar o pensamento, transformando-se. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permite elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.

No entanto, a escola expressa seus fazeres na contramão dessas diretrizes teóricas, sendo que uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler, a fim de que nada as desvie dos “mecanismos de base” do aprendizado da escrita na escola das tradições.⁶ Com essa conduta, a escola destrói a possibilidade de uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que as crianças não querem, não se interessam e nem tão pouco aprendem a ler. Foucambert auxilia-nos a responder tais questões formulando outra: Como aprender a ler, ou a gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que realmente é ler, para quê e por quê ler?

O estatuto de leitor é decorrente, em primeiro lugar, da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é instrumento do pensamento exige compreendê-la em relação a seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e ações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vista, isto é, de se ter alguma coisa para dizer a alguém, por algum motivo, escolhendo uma determinada forma textual, e uma dada situação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, a leitura também é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminentemente poliforma” em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. Como afirma Foucambert, “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa” (1994, p. 30) - o que confirma, em última análise, a compreensão de que a leitura é uma operação complexa que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor.

⁶ Por mecanismos de base compreende-se a capacidade de oralizar sem esforço não importa o quê, para quê, por quê e para quem (letras, sílabas, palavras, pseudotextos”), a fim de permitir uma única interpretação que se julga só poder aparecer a partir dessa oralização.

Charmeux (1994, p. 24) chama a escola para uma compreensão apurada do ler, declarando:

Ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplinas diversas (psicologia, fisiologia da percepção, linguística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem.

Desse preceito, confirma-se que um primeiro princípio a desestabilizar algumas crenças bastante enraizadas no âmbito escolar é considerar que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno e que tais avanços dependem da participação de elementos mediadores mais capazes - aquilo que a criança tem de competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes (VYGOTSKY, 1995).

Outro aspecto deriva do fato de que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Vygotsky (1995) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de desenvolvimento. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes na criança, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem, e como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Ainda é preciso considerar um velho, mas atual preceito de Claparède, que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo à sua vida.” (apud FOUCAMBERT, 1997, p. 68). Tal preceito exige tomar a leitura como prática histórica e social, e, como tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e de tantas outras ambiências. Vygotsky (1935) nos alerta sobre o meio como fonte de desenvolvimento infantil, como fonte privilegiada de apropriação da cultura e do conhecimento produzido. Diz Arena (2012, p. 25) sobre o ato de ler nesta perspectiva:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre os seus membros, revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem à criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos. Essas atitudes, constituintes do meio ambiente, são vitais para a formação do leitor.

Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não finaliza aí, ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas. Isso só é possível se ultrapassarmos a concepção do “ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 23).

Isto equivale a dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe, que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper (FOUCAMBERT, 1994).

Outra questão merece ser apontada: a escola tem a tendência, histórica, de considerar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante, pois justifica a existência dos alunos com dificuldades de aprender a ler. Muitas vezes o professor não atenta para o fato de que aqui está presente uma questão de cunho social, pois geralmente os inaptos para a leitura nascem entre as famílias mais pobres do ponto de vista econômico.

Outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “não leitores ou maus leitores”, apoiando-se na “falácia do gosto pela leitura”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer de ler, por isso não leem.

Essas duas questões explicativas remetem à questão social, que relaciona o prazer de ler às

experiências agradáveis com a leitura. É certo que ninguém sustentará que a leitura deva estar ligada a lembranças ou associações desagradáveis na escola ou fora dela. No entanto, a representação de uma mãe disponível e disposta para contar e ler histórias para a criança, e de um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá pela compreensão das contradições existentes na sociedade.

Todo ser humano [...] possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não-verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. (SILVA, 1993, p. 46-47).

Desse ponto de vista, é mesmo imprescindível que as crianças possam ter acesso e adequadas mediações com a língua viva, dirigidas ao seu aprendizado, por diferentes suportes. Arena defende, em função de suas pesquisas sobre a formação do leitor que [...] Por essa razão, as escolas deste novo século introduziram a leitura de livros de literatura infantil, de jornais, de revistas e de outros tantos materiais portadores de tantos outros gêneros textuais. (ARENA, 2012, p. 34)

Por outro lado, adverte:

Embora a literatura infantil tenha dado uma contribuição clara a essa grande reformulação para o ensino do ato de ler, ela não deveria, por seu turno, asfixiar na sala de aula, a circulação de outros materiais. Se de um lado, o conto, a lenda, a poesia são manifestações artísticas da ação humana, os gêneros considerados pragmáticos, também utilizados na vida do homem e pelas demais áreas do conhecimento, merecem cuidados da mesma forma, porque o ato de ler é aprendido na relação com cada um deles, graças às suas especificidades. Queremos dizer, com isso, que não se aprende a ler uma informação contida num verbete de dicionário pela experiência adquirida em literatura: aprende-se a ler um verbete lendo verbetes, como se aprende a ler notícias, lendo notícias, como se aprende a ler uma página de um *site* na Internet, lendo essas páginas. (ARENA, 2012, p. 34).

Nessa direção, não de forma simplista, mas antes com muita pertinência, Silva (1993) aponta dois princípios básicos para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com ideias estereotipadas sobre o processo de leitura.

O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. Nas palavras de Silva (1994, p. 26-27):

Vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade e do meio social.

Ora, tal princípio se assenta no preceito, que virou clichê pedagógico, de “partir do que a criança já sabe”, defendido por educadores e psicólogos há mais de meio século. Trata-se, então, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e de confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam esses saberes e que, com a ajuda do professor, vão levá-los a evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

O segundo preceito diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula, que prescinde de um ensino compartilhado, uma abordagem colaborativa do ato de ler.

Na perspectiva bakhtiniana, base dos estudos do Proleao, a leitura é dialogia, e somente ganha existência quando o leitor a produz na relação entre o que ele é o que já sabe e conhece e aquilo que o texto criado pelo outro está a ofertar. Depreende-se dela, que o professor ensina o ato de ler, quando ensina o(s) modo(s) como o leitor mirim em formação deve agir diante do texto, para neste processo criar a leitura. Por isso, fruto de nossas pesquisas já concluídas e outras em andamento (GIROTTI & SOUZA, 2010), defende-se uma opção metodológica calcada no ensino de modos de ler: um programa de leitura baseado nas estratégias de leitura, a pensar na complexidade dessa operação.

[...] Desta maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos. (ARENA, 2012, p. 31).

Nova atitude para o professor deriva dessa perspectiva, trabalha-se no processo de ensinar a ler com uma língua viva, usada no cotidiano, com todos os seus matizes ideológicos e contextuais; e não morta, congelada, tal como configura em antigos manuais didáticos em seus textos simplificados e artificialmente criados, posto que a língua verdadeira estaria muito viva em textos escritos com razão e finalidades pelos homens nas suas múltiplas relações, materializada em muitos gêneros, (re)criados historicamente pela atividade humana, porque a cada dia a vida cotidiana e as suas tecnologias provocam mudanças nas formas de usar esse objeto da cultura humana chamado linguagem escrita. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; ROJO, 2005; ARENA, 2012).

Britto (2007) e Arena (2012) defendem a perspectiva de que o sujeito aprendiz, para nós as crianças, precisam realizar a aprendizagem do ato de ler para criar leituras por meio de múltiplos gêneros, porque cada um deles apresenta uma estrutura específica, com finalidades específicas e usos também específicos. Ensinar a ler, portanto, traz a ideia da oferta plural da língua viva, nas suas espetaculares manifestações, numa gama também extraordinária de estruturas e suportes tecnológicos; daí a exigência pedagógica do ensinar e aprender a ler articulando novas e velhas tecnologias na formação do leitor.

Como afirmado anteriormente, o que se constata em observações de aulas de leitura é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade de práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a leitura tomada como decodificação, como tradução do oral para o escrito, como mera extração de significado. Essa concepção mecanicista de leitura, que considera um texto em si e por si mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção, há no espaço da escola muita soletração e pouca leitura (BAJARD, 2002), pois que calcada em pseudotextos ou em recortes, adaptações de gêneros que os descaracterizam em suas funções, estruturas e suportes reais.

No espaço da escola, em contrapartida, em uma educação dirigida à real formação de crianças leitoras, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorecem a produção de novos. Nesse processo, a criança cria pela mediação do professor um saber ler, como afirmamos, respaldado no aprendizado de modos de ler diferentes gêneros discursivos em suportes variados, que só pode ser gerado a partir das diversas maneiras de “saber ler” vigentes em seu meio.

Silva (1993) ratifica tal posição, pois para o pesquisador a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para ser lidos e não para ensinar a leitura. É nesse sentido que Smith (apud, SILVA, 1993, p. 46), ao discutir a busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola diz: “Os professores não fazem o tipo certo de pergunta -ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim decidir por si mesmos”.

Se a prática do professor, no interior da sala de aula ou da biblioteca, estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, reconhecer palavras e/ou extrair sentido de um texto, tais condições

serão inócuas para a formação de leitores.

Com isso, não estamos negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. A criança aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem de decifração, e não graças a ela, porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem.

Michel de Certeau (1994) metaforicamente se refere à leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos, e, portanto, singulares, inusitados.

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. Uma palavra adquire sentido no contexto que surge; em contextos diferentes, tem o sentido alterado (VYGOTSKY, 1995).

Dizendo de outro modo, as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se em um contexto, mas não se limitam a ele.

Em outras palavras: a construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. E toda leitura modifica seu objeto; e o sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor.

Essa compreensão esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. Certeau (1994, p. 266) ratifica esse ponto de vista quando diz: “O texto só tem sentido graças a seus leitores”. Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Nesse sentido, como já foi afirmado, a leitura é prática criadora, e, como tal, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos. (CHARTIER, 1996)

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura, o que exige considerar a cultura primeira das crianças, suas experiências, suas histórias, sua linguagem.

Em defesa de uma velha tecnologia

Ainda que concordemos com Arena (2012) quanto ao fato de que o prazer não seja definidor de um bom leitor, nem guia para ensinar a ler frente à necessidade da formação do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais, firmamos a defesa de poder ensinar e aprender a ler, por meio do livro, uma “velha tecnologia atual”, e particularmente de literatura infantil. Inicialmente, por pelo menos dois motivos (além de outros que discutiremos a seguir): a ampliação do acervo das bibliotecas escolares por meio de projetos e programas de políticas públicas voltados à formação do leitor, como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e da impossibilidade nos distintos “brasis”, dada a dimensão territorial de nosso país, de acesso às novas tecnologias da leitura.

Desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo caso se deseje acreditar que a educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em apenas uma dentre outras tantas objetivações humanas, entendidas como criações ou

transformações histórico-socialmente produzidas, que ao ser apropriado pela criança traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra enquanto tal e do próprio leitor. Ao ler, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto e que fará parte da formação de sua consciência como homem. O livro é, nessa perspectiva, uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu pensamento.

Partindo do pressuposto de que, para que um objeto seja, de fato apropriado pelo sujeito ele deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente, e que tal uso deve ser aprendido, e estando esse processo diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora, e tendo formado em si as habilidades, aptidões e competências próprias da atividade de ler, lendo. Smolka (1989, p. 28) confirma esse pressuposto:

quando falo da atividade de leitura, não falo, simplesmente, de um “comportamento” de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade de leitura como forma de linguagem, originária da dinâmica das intenções humanas – portanto, de natureza dialógica – que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais e não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana. [...] Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social.

A literatura infantil, considerada numa abordagem estética, privilegia no livro para crianças a coesão e a coerência internas, o lúdico, a arte, o desinteresse imediato, a possibilidade de prazer. A partir da década de 1970, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário para o estatuto do estético, num processo contínuo (PERROTTI, 1986, 1990, 1992).

Considerada sob o prisma da abordagem estética, a literatura, apesar de seu caráter instrumental, formativo, é uma forma artística de desnudamento da realidade através de um mundo constituído com objetivos circunscritos à sua própria existência material, ou seja, do texto. É espaço de participação da criança que se integra ao processo dialógico de constituição de sentidos. É dinâmica, é apropriação/objetivação, é arte. E sendo arte,

pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1966, p. 57).

Deste modo, parte-se da concepção de que a literatura infantil é uma forma de produção cultural que porta em si toda uma confluência de linguagens, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento do emocional e do imaginário da criança. Como afirma Vygotsky (1995, p. 347), “em todo o desenvolvimento lingüístico da criança, tomado em seu conjunto [...] em todo o seu desenvolvimento intelectual e, por último, no desenvolvimento do seu caráter, em seu desenvolvimento emocional, a linguagem influi diretamente”.

A literatura infantil tem, portanto, a função de, através da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil, tanto em termos de aquisição de significados – no processo de formação de conceitos – e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade.

Vale mencionar ainda que, de acordo com os estudos de Vygotsky (1991), pode-se interpretar

a leitura dos livros infantis como uma forma de apropriação da linguagem do outro que, sendo internalizada, passa a contribuir para a elaboração da linguagem interna e do pensamento do leitor, influenciando, neste sentido, a formação dos motivos que caracterizam a personalidade de cada indivíduo. Tal apropriação ainda possibilita como resultado do processo de elaboração da fala do autor pelo leitor, uma objetivação cada vez mais complexa, mediada pela palavra: a formação do escritor.

Em suma, se os livros ainda são tão importantes, com tantos atributos para constituição da inteligência e da personalidade dos indivíduos, como fica a circulação dos mesmos para além da sala de aula, em um espaço, que em princípio, a eles é destinado, como a biblioteca escolar? – ampliamos, assim, o quarto objetivo deste texto, focando o último deles: a partilha dos achados da pesquisa.

A biblioteca escolar como espaço de leitura?

Neste item há dados gerados em uma pesquisa desenvolvida em três cidades do Oeste Paulista - que envolveu 110 escolas públicas de Ensino Fundamental dos municípios de Presidente Prudente, Assis e Marília, entre os anos de 2007 a 2010 – cujos dados são bastante expressivos. Procuramos refletir, até então, sobre as questões ligadas ao ensinar e ao aprender a ler e sobre a formação do leitor. Agora focalizamos rotinas escolares que interferem diretamente no modo como os responsáveis pelas bibliotecas divulgam o acervo de livros infantis e incentivam a leitura, a partir de um ângulo pouco observado: o papel das bibliotecas e seus respectivos responsáveis na constituição das práticas de leitura escolares. A pesquisa realizada com 113 “professores bibliotecários” trouxe como resultados situações de formação, empréstimo e acervo deficitárias, conforme veremos a seguir.

Sobre o perfil dos profissionais que atendem as bibliotecas escolares podemos sintetizar que: (a) entre os entrevistados não há bibliotecários. Em geral, trata-se de professores ou servidores deslocados para essa função, evidenciando a falta de uma formação específica para o preenchimento dessas vagas, bem como a falta de cargos ou de funções especialmente voltadas para tal setor; (b) a inexistência de preparação para o trabalho com a biblioteca nas licenciaturas e mesmo em cursos de formação continuada faz sobressair o caráter incipiente do trabalho realizado pelos profissionais para lá deslocados, bem como o voluntarismo do qual se reveste essa função; (c) do ponto de vista do perfil dos profissionais, a biblioteca é menos uma estrutura pedagógica do que um lugar de acomodação de professores e funcionários afastados da sala de aula por razões diversas, em geral por conta de problemas de saúde. Isso é a regra quase absoluta nas escolas pesquisadas; (d) a ideia de levar adiante a cultura da biblioteca como uma espécie de armazém tende a ser perpetuada não apenas pela falta de preparação específica, mas também por conta da própria faixa etária predominante entre os responsáveis. De maneira geral, esses profissionais, hoje com mais de 40 anos, viveram experiências semelhantes ao longo de suas vidas como alunos e professores; (e) as considerações feitas anteriormente apontam para a necessidade de formação específica dos profissionais envolvidos na biblioteca, sob a forma de cursos de extensão e mesmo com a inclusão de disciplinas relacionadas ao assunto nas licenciaturas.

Se por um lado o profissional de biblioteca enfrenta dificuldades a respeito de sua formação, local de serviço e função, por outro o espaço da biblioteca escolar também não é valorizado como local de mediação da formação do leitor. Quase a metade dos respondentes assume não realizar atividades de leitura na biblioteca (48,6%), enquanto 43,1% disseram promovê-las. Hora do conto e roda de leitura, somadas, estão em número próximo ao das chamadas outras atividades. Essas outras atividades, em grande parte, são o acompanhamento burocrático de atividades externas, propostas por professores ou pelos próprios alunos, ou ainda a indicação para a pesquisa bibliográfica dos alunos. Assim, verificamos que atividades de incentivo à leitura acabam reduzidas e divididas com a burocracia.

A biblioteca apresenta-se, em grande parte, acessível aos estudantes que podem levar os livros para casa em 78% dos estabelecimentos, e são desobrigados de ler na biblioteca em 93,6% dos casos. No entanto, a prática de controle da saída dos livros, por meio de uma carteirinha é pequena (apenas 22% das escolas o fazem), o que pode indicar uma frequência discreta à biblioteca. Outras estratégias de registro são utilizadas em menos de 10% das escolas (fichas para o registro de retiradas, marcação em livro próprio etc.). Em aproximadamente 40% dos casos, os alunos vão à biblioteca acompanhados pelos professores.

É provável que as estratégias de controle de saída dos livros aconteçam. No entanto, as visitas à biblioteca disputam espaço com os cantinhos de leitura, já que várias escolas possuem como prática de compor pequenas bibliotecas em salas de aula, embora de maneiras diversas. Cerca de 51% das escolas afirmam ter uma sala ou cantinho de leitura. Nas demais, haveria uma ou duas salas com tal conformação. Uma escola conta com uma cesta de livros, que circula de sala em sala. Noutra, o professor traz livros da casa dele. Em quase 30% das escolas os professores levam seus próprios livros para a sala de aula.

Em que pese o dinamismo de colocar o aluno em contato direto com o livro, na sala de aula, diversos são os depoimentos de aplicadores que informam acerca das quantidades limitadas de obras disponíveis nas salas de leitura, muitas vezes compostas por alguns poucos exemplares. Em termos de biblioteca, é preciso frisar que os acervos maiores são aqueles pertencentes às escolas estaduais, que receberam, durante décadas, publicações provenientes dos governos estadual e federal, fora os livros recebidos a partir de doações e iniciativas circunstanciais para a compra de materiais impressos. Há vários depoimentos de aplicadores que afirmam ter observado o seguinte procedimento nestas escolas: os livros mais antigos e surrados são colocados em evidência, à frente nas prateleiras, ao passo que os livros novos (provavelmente recebidos a partir de programas governamentais específicos, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE) são guardados não raramente em armários chaveados. Já as bibliotecas municipais parecem não investir com a mesma proporção em livros e materiais de leitura, contando com menos obras.

A esse respeito a pesquisa mostrou que os programas governamentais são responsáveis por cerca de 65% da composição do acervo de obras literárias. Compra direta (17,4%) e doações (10%), estratégias que implicam iniciativa da comunidade escolar, são visíveis; todavia, repercutem pouco no conjunto das obras. Aqueles que disseram haver outras maneiras de conseguir os livros e aqueles que deixaram a questão sem resposta acabaram por mostrar estratégias parecidas na questão seguinte (quais seriam as outras maneiras para adquirir os livros?). As estratégias mencionadas (limitadas a uma ou duas escolas) falam de arrecadação da própria instituição, de envio de obras pelas secretarias municipais de educação e de professores que levam livros seus para a escola.

Se por um lado temos profissionais com formação deficitária para assumir a função de “bibliotecários”, por outro esses mediadores apresentam dificuldades para promoverem ações dentro do espaço da biblioteca escolar que divulgue o livro e forme nos alunos o gosto pela leitura. Diante desse contexto, percebemos que, embora haja livros nas escolas, os alunos ainda frequentam a biblioteca quase sempre com a presença do professor, não tendo autonomia para visitar o espaço nem tampouco autonomia de escolha. No entanto, a grande maioria dos acervos é composta por livros enviados ou comprados pelo governo federal em programas de políticas públicas de leitura, sendo essas coleções adequadas por sua qualidade literária, capaz de seduzir desde pré-leitores à leitores efetivos.

Refletindo sobre entraves: a biblioteca escolar pode formar leitores

A falta de um profissional que tenha disponibilidade de tempo para realizar o trabalho dentro da biblioteca durante todo o horário das aulas são fatores verificados que auxiliam no prejuízo causado aos usuários do acervo.

Outro aspecto que ganha destaque é a falta de recursos necessários para se trabalhar com a

biblioteca. Constatou-se a existência de espaços “improvisados” presentes na sala de aula, por não haver um lugar próprio para a biblioteca em algumas escolas.

Seguindo os mesmos preceitos, Nóbrega (1998) propõe a ambivalência de leituras por meio da criação de espaços e diversidade de linguagens; a inserção de acervos pessoais e coletivos como álbuns de fotografias, relatos; a ênfase no trabalho com a oralidade e a escuta; o brincar com a palavra, organizando festivais, saraus; a motivação de um espaço de criação com atividades de pintura, dança, entre outras.

O espaço da biblioteca escolar não pode ser visto como um depósito de livros, causando desmotivação no aluno quanto à prática da leitura. O acervo precisa de ações que o divulgue, atividades dinâmicas que incentivem o ato de ler no espaço da biblioteca. É necessário, desse modo, repensar a biblioteca no processo de formação do leitor crítico, sem excluir as atividades de leitura na sala de aula, mas ao contrário, intensificá-las e aliá-las ao trabalho do responsável pelo espaço, pois conforme Caldeira (2005, p. 52), a biblioteca

pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos selecionados criteriosamente, com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Ações dinâmicas entre a biblioteca e o programa escolar vigente por meio de atividades como hora do conto, dramatização e debates, o trabalho com as estratégias de leitura, podem, inclusive, contribuir para desmistificar o conceito de que um ambiente de leitura, como a biblioteca, é um local desinteressante e estático.

Dos diversos apontamentos, acima anunciados, que emergem dos dados produzidos na pesquisa, concluímos que: nas instituições escolares há profissionais interessados em melhorar a leitura, usando-a como subsídio para as atividades tratadas em sala de aula; os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de leitura precisam agora alimentar os acervos, mas também olhar para os profissionais responsáveis pela divulgação e circulação desses livros; e ainda há que se pensar na capacitação dos responsáveis pelas bibliotecas escolares, aqueles que se encontram por algum motivo nesse lugar e precisam dinamizar a leitura e o espaço da biblioteca escolar, na direção de que haja a contribuição para a formação da criança leitora.

E ainda, a partir das reflexões deste ensaio, concluímos que (a) na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura só faz sentido se essa proposição promover a formação das crianças por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento e com a cultura humana, em suas diversas formas de expressão, com os diferentes gêneros discursivos, nos mais diversos suportes, em diferentes tecnologias, sempre com a língua viva; (b) se há a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento temos que assumir que o contrário também é verdadeiro: o conhecimento promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que a apreciação estética seja a única responsável pela formação do leitor; (c) todavia a leitura literária pode contribuir para a experiência formativa do leitor; a “velha tecnologia” chamada livro ainda se faz valer em primazia, frente às novas tecnologias de leitura, sem que, contudo, estejamos a desvalorizar ou a negá-las; (d) a eficiência de uma biblioteca escolar não depende meramente de seu acervo, mas em grande medida de como a comunidade incorpora um projeto de formação de leitor, como ao que aqui se delineou, em especial da ação dos mediadores de leitura, professores e bibliotecários.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. Dilemas Didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, F. & SOUZA, R.J. *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa-Porto: Lidel, 2012.

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BRITTO, L.P.L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, M. (et. al.). *Práticas de Letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALDEIRA, P. da T. Biblioteca escolar e acervo de classe. In: CAMPELLO, B. S. et. al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51 – 53
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: Vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- GENTILE, P. Um toque de futuro, *Revista Nova Escola*, n. 250, p.76-77, mar. 2012.
- GIROTTI, C. G.G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- MANGUEL, A. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NÓBREGA, N. G. de. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: GARCIA, E. G. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 120 - 135.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R.(Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- _____. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986
- _____. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. Entre a ética e a estética. *Releitura*, jan./mar. 1992.
- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, R. *Prática de Linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. T. da. *De olhos abertos – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*- São Paulo: Ática. 1993.
- _____. *Da Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: Uma análise da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a formação de sujeitos leitores. In: _____. et al. *Leitura e desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, V. 3. Madrid: Visor, 1995.

_____. *O problema do entorno*. 1935 (mimeo)

Recebido em outubro de 2012.
Aprovado em Janeiro de 2013.

LEITORES E BIBLIOTECA ESCOLAR: DO PERÍODO NEOLÍTICO AO *HOMMO SAPIENS SAPIENS*

READERS AND SCHOOL LIBRARY: NEOLITHIC TO *HOMO SAPIENS SAPIENS*

Rovilson José da Silva¹

RESUMO: O presente trabalho trata da ação direta e indireta do projeto de formação de leitores em Londrina, intitulado *Palavras Andantes*, em paralelo à situação da biblioteca escolar no país que ainda tem características que se assemelham ao período neolítico das bibliotecas. Nessa perspectiva, de 2002 a 2012, tenho trabalhado em prol desse projeto, em um primeiro momento, como idealizador e coordenador direto de ações que resgatassem o papel da biblioteca na formação de leitores, na formação do mediador de leitura, na reestruturação do espaço, do acervo, pois apresentava o mesmo abandono que demais bibliotecas escolares do país. Posteriormente, como idealizador do projeto de informatização das bibliotecas escolares de Londrina e atualmente como coordenador do projeto de extensão universitária que oportuniza a formação de mediadores de leitura. Assim, Londrina torna-se um microcosmo da dificuldade, da ação e avanço rumo à condição de biblioteca do século XXI, isto é, da era *Hommo Sapiens Sapiens*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitor. Biblioteca escolar. *Palavras Andantes*-Londrina. Informatização de biblioteca escolar.

ABSTRACT: This paper deals with the direct and indirect action of the readers training project in Londrina entitled *Rambling Words*, in parallel to the situation of the school libraries in the country that still have features that resemble the Neolithic period of libraries. In this perspective, from 2002 to 2012, I have worked for this project, at first, as the founder and coordinator of actions that would rescue the role of libraries in education of readers, in education of the reading mediator, in the restructuring of the acquis, as it presented the same abandonment that other school libraries in the country. Later, as the creator of the project of computerization of school libraries of Londrina and currently as coordinator of University extension project that provides training of mediators. Thus, Londrina becomes a microcosm of difficulty, action and advance towards the 21ST century library condition, i.e. era *Hommo Sapiens Sapiens*.

KEYWORDS: Reader Education. School library. *Rambling Words* – Londrina. Computerization of School Libraries.

¹ Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: rovilson@uel.br

Introdução

A educação tem avançado em nosso país, ainda que lentamente. Há experiências sendo realizadas em diversos âmbitos do ensino, mas é preciso ponderar que ela também sofre do mal que acomete o Brasil como um todo, principalmente no que tange à administração pública, a descontinuidade.

Nas secretarias municipais de educação (SMEs), assim como em outras esferas administrativo-governamentais, prevalece a descontinuidade das ações que, quase sempre, duram apenas a administração do grupo majoritário no poder. Assim, quando há troca de secretário da pasta, muda-se quase tudo que vinha sendo proposto e encaminhado, pois não há avaliação do que estava funcionando adequadamente para, depois, reorganizar aquilo que deva ser melhorado.

O resultado disso é que, em geral, as SMEs interrompem projetos, recomeçam outros com perspectiva pedagógica que, muitas vezes, se contrapõe ao que se desenvolvia. Assim, como a mítica Penélope que fiava durante o dia e desfiava durante a noite para se livrar dos pretendentes a casamento, nossa educação, desastrosamente, faz esse processo em âmbito geral, o que contribui para ampliar nosso atraso rumo à educação de qualidade, à leitura e, conseqüentemente, à biblioteca escolar.

Nessa perspectiva, este texto apresentará um breve panorama do que tem acontecido com o projeto de formação de leitores e as bibliotecas escolares, intitulado *Palavras andantes*, em Londrina de 2002 a 2012 e acredito que, indiretamente, trataremos da leitura e das bibliotecas escolares de nosso país.

Para isso, farei uma apresentação de como se deu o processo de formação do projeto e sua ação pedagógica em prol das bibliotecas escolares: revisitando a implantação, desenvolvimento do projeto de leitura da SME/Londrina e os desdobramentos até 2012 com o processo de informatização em concomitância com a análise da situação da biblioteca escolar no país, percalços e avanços.

Biblioteca escolar em Londrina: de 2002 a 2009 intervenções e mudanças

A biblioteca escolar esteve ausente em parte de minha vida acadêmica na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. E não foi porque não frequentasse biblioteca, ou porque não gostasse de ler: era simplesmente porque há centenas de anos nossas escolas, direcionadas ao aluno infantojuvenil, são as que menos recebem investimento, são as que não possuem biblioteca, ou não possuem uma estrutura que mereça receber esse nome, pois muitas são nomeadas bibliotecas nos relatórios oficiais, mas, na realidade cotidiana, estão fechadas, ou são parte de um depósito da escola, ou do pior espaço físico destinado a ela. Conforme Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil (2011, p. 63):

A observação dos pesquisadores, convergente, aponta que a maioria dos espaços denominados bibliotecas gerais, pelos agentes da pesquisa, não se caracteriza como tal. Em maioria, são espaços improvisados que pouco permitem que os usuários pratiquem diferentes tipos de leitura. Quando há mesas coletivas, estas são usadas por alunos para “pesquisas escolares” indicadas por professores.

De minha trajetória de formação como leitor até tornar-me professor da rede municipal de Londrina no final da década de 1980, numa escola de uma região periférica e violenta, reencontrei-me com a realidade escolar que eu tivera como estudante: a escola possuía duas dezenas de turmas e nenhuma biblioteca. Havia apenas um almoxarifado que servia para depositar os livros que ainda permaneciam novos, pois nunca chegavam às mãos dos alunos, por medo de que pudessem perdê-los ou estragá-los.

Anos mais tarde, nessa escola, participei da estruturação de sua biblioteca e lá trabalhei por mais cinco anos, como professor regente de oficina de biblioteca cuja tarefa era contar histórias, emprestar livros e orientar as pesquisas para turmas de educação infantil à 4ª série.

Após trabalho junto à formação de leitores, biblioteca escolar e estudos de pós-graduação na área de Letras, em 2002, propus à SME/Londrina um projeto de formação de leitores cuja estrutura compunha-se dos pilares: a formação do professor mediador de leitura; realização de hora do conto semanal para todas as turmas; empréstimo de livros; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar e ampliação contínua do acervo.

Até 2002, a SME/Londrina possuía 79 escolas de pré-escolares a 8ª série, com a média de 29 mil alunos. Nessa época, havia 50 bibliotecas cadastradas na SME, entretanto, seu funcionamento era irregular e, aproximadamente, 1/3 delas estava fechada, ou seja, na realidade, apenas 30 estavam em funcionamento pleno.

A estrutura física dos espaços destinados à biblioteca era improvisada, caótica:

Durante o ano de 2002, foi possível visitar apenas 11 escolas [...] A cada escola visitada ia constatando as dificuldades e abandono existente em relação à biblioteca [...] A biblioteca servia para quase tudo, depósito, almoxarifado, livros acondicionados de todas as maneiras: em pé, deitado, de ponta-cabeça. No entanto, a função principal não era cumprida, a de mediar a leitura, de ser um espaço que instigasse a busca (SILVA, 2010, p. 82-89).

Se as condições físicas, arquitetônicas das bibliotecas não eram as melhores, o mesmo pode se dizer do professor que atuava na biblioteca escolar, pois formavam:

um grupo desprestigiado em sua ação pedagógica, embora nessa situação nunca fosse oficialmente admitida, mas no cotidiano o desprestígio era irrefutável [...]. A situação de desvalorização do trabalho acontecia por meios indiretos, tais como quando o trabalho realizado na biblioteca era interrompido para substituir a falta de professores [...] sendo que, muitas vezes, a escola possuía um auxiliar disponível, mas, ainda assim, só o professor da biblioteca era chamado para executá-lo. [...] era comum transformar a biblioteca em depósito para as coisas que não cabiam em outros ambientes da escola: cadeiras velhas, caixas, trabalhos de alunos e professores, sobra de livros didáticos, além de uma infinidade de objetos inomináveis [...]. Na Rede Municipal já há algum tempo existiam cursos de formação específicos para os professores regentes de sala de aula, auxiliares, supervisão etc., mas não para os professores que atuavam na biblioteca (SILVA, 2010, p. 77).

As condições físicas refletiam o encaminhamento pedagógico de isolamento da biblioteca, dos profissionais e ações a ela relacionados. A biblioteca funcionava como se estivesse num mundo à parte da escola e das questões pedagógicas dela. E o professor que trabalhava lá também, tornava-se um excluído.

Nas bibliotecas escolares da SME/Londrina o trabalho de mediação, empréstimo e organização da biblioteca era realizado por um professor, inicialmente, chamado de professor da *Hora do conto*. Assumir essa função na escola era, indiretamente, um demérito, pois o profissional indicado para lá era, em geral, os readaptados e os próximos à aposentadoria. Quanto aos primeiros, eram aqueles professores afastados de sala de aula, com laudos psicossomáticos e problemas nas cordas vocais, quanto aos segundos, eram vistos como um prêmio, descanso da sala de aula.

Até 2001, cabia à Biblioteca Pública Municipal de Londrina realizar os encontros com os professores das bibliotecas escolares. Na verdade, os professores, uma vez por mês, no período da manhã iam à Biblioteca Pública para entregarem a ficha com a estatística do mês. Esses encontros eram coordenados por bibliotecárias da instituição, pois a SME não tinha representante para acompanhar os professores da *Hora do conto*.

Importa esclarecer que, nessa época, havia cursos de formação para todas as áreas das SME, menos o que se referia à biblioteca, por isso, os encontros mensais com “os professores da biblioteca da escola” eram gentilmente coordenados por bibliotecárias da Biblioteca Pública Municipal de Londrina, uma vez que a Educação não interferia nesse processo, ou melhor, o ignorava completamente.

O fato é que a formação dada nesses encontros pelas bibliotecárias era muito restrita aos

afazeres da biblioteca, havia pouca discussão acerca da formação de leitores, da relação pedagógica entre escola e biblioteca, biblioteca e ensino. Essa situação delineava claramente o afastamento da SME/Londrina da biblioteca da escola. Era necessário romper a prática que ignorava a biblioteca no contexto escolar, assim, a partir de 2002 iniciei o projeto de formação de leitores da Rede Municipal de Educação de Londrina, intitulado *Palavras andantes*.

O projeto surgiu como alternativa para enfrentar a situação desalentadora que se encontrava a formação de leitores na escola e a biblioteca escolar, portanto, estabeleci quatro pilares para a atuação: a formação contínua do professor mediador de leitura na biblioteca, readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca, realização semanal da *Hora do conto* e estabelecimento de uma política de ampliação de acervo.

Para se chegar à mudança de concepção da biblioteca como apenas um apêndice sem importância no contexto escolar, uma das primeiras medidas a ser tomada foi a SME/Londrina assumir a biblioteca escolar e a formação dos professores que nela trabalhavam. Nesse ano, fui convidado a reorganizar o projeto de Leitura da SME e uma das principais medidas foi a de estabelecer que à Educação caberiam os cursos de formação e o acompanhamento pedagógico, enquanto que a Biblioteca Pública ainda continuaria parceira e responsável pela parte técnica do acervo, tais como registro da coleção, o processamento técnico, desbaste e acompanhamento técnico.

Em concomitância a essa etapa, houve implantação gradativa dos pilares que sustentavam a proposta, cada um se somando aos outros, de forma a se consolidar cada vez mais o projeto e, uma das iniciais, foi dar outra perspectiva pedagógica à formação e ao trabalho que o professor da *Hora do conto* desenvolvia na escola.

Ressignificar as reuniões mensais dos professores que atuavam na biblioteca era uma meta imprescindível para que cada escola e, posteriormente, toda a rede municipal, pudesse discutir pedagogicamente a biblioteca e, posteriormente, chegar à mudança.

Assim, houve o início do programa de formação contínua do professor da Hora do Conto que, com a inserção do *Palavras andantes*, passou a ser chamado de professor regente de oficina de biblioteca (Prob) nos documentos oficiais da SME/Londrina (SILVA, 2010). Ficou estabelecido que a formação estivesse no âmbito temático da formação do leitor na escola e no uso da biblioteca escolar, para tanto, os encontros mensais se organizaram em estudos teóricos e discussão de procedimentos do cotidiano, da prática, da dinâmica da escola.

Nos primeiros meses, parte do tempo de nossos encontros foi utilizada com lamentos e comentários a respeito da exclusão a que estavam submetidos na escola e na Rede Municipal os professores que atuavam na biblioteca. Essa depuração não foi evitada, pois era um dos modos salutares de o grupo limpar-se da opressão e exclusão que o Prob estava vivendo.

Tendo como norteador o *Manifesto da Biblioteca Escolar*, da Ifla/Unesco (1999), ao final desse primeiro ano, em 2002, após estudos e discussões coletivas com o Prob, apresentei a Proposta Pedagógica para a Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Londrina para ser utilizada como documento guia a partir de 2003 (SILVA, 2006, p. 214).

Também eram ofertados aos diretores da escola e coordenadores/supervisores pedagógicos encontros para discussão e estudo sobre a leitura e a biblioteca, ou seja, sobre o projeto de formação de leitor da Rede Municipal, o *Palavras andantes*. Era preciso que o Prob fosse apoiado pelos seus superiores para executar as mudanças que eram necessárias.

No segundo ano de execução, o *Palavras andantes* já apresentava outra perspectiva, o projeto começou ser reconhecido pelas escolas e SME, o que sedimentou a conquista de o espaço Prob participar de cursos mensais em horário de trabalho e, conseqüentemente, aos poucos, a biblioteca saía da sombra. Cada participante dos cursos de formação deveria ser um multiplicador das ideias difundidas nos encontros mensais para os demais professores de sua escola. Eram incentivados, ao retornarem à escola, apresentarem o que foi discutido à chefia administrativa e pedagógica.

Além disso, nas reuniões pedagógicas da escola poderiam solicitar, pelo menos cinco minutos, para falar alguma coisa sobre o que estavam aprendendo sobre a leitura e a biblioteca escolar. Houve

aqueles que conseguiram utilizar parte da reunião para apresentar textos, realizar *Hora do conto* temática para os demais colegas professores, a fim de introduzir a discussão a respeito do *Palavras andantes*.

Fortalecer a formação do Prob acerca da leitura, da biblioteca escolar, da realização da Hora do Conto contribuía diretamente para a melhoria do trabalho realizado na escola e, fundamentalmente, tinha incidência direta na autoestima pessoal e profissional do grupo. Com o tempo, aquele grupo que era considerado o *patinho feio* da escola transformou-se num belo cisne.

Nesse sentido, a formação do Prob concretizou nas escolas municipais a prática pedagógica de se contar histórias para todas as turmas da escola, pelo menos uma vez por semana, ou seja, a realização da *Hora do conto*. Essa atividade foi discutida de forma teórica e prática, de modo que o professor pudesse ter tempo de amadurecer conceitos e prática e instaurar nas horas do conto escolares o padrão que estivesse consonante à perspectiva formativa do *Palavras Andantes* que era a valorização da leitura em função da fruição estética em detrimento do fazer, pois a “*Hora do conto* nas escolas da rede [...] estava intrinsecamente aliada a atividades escolarizantes tais como pintura, desenho, redação a respeito da história ouvida etc.” (SILVA, 2010, p. 108). Portanto, a *Hora do conto* era momento para saborear o texto lido, sem a preocupação de transformá-lo em pretexto para atividades de língua portuguesa ou de quaisquer outras disciplinas.

Esse foi um dos processos mais difíceis de conquistar, uma vez que, há anos, a Rede Municipal contava histórias como um pretexto para outra atividade didática. Não se pode simplesmente dizer ao professor que aquela forma pedagógica era inadequada, que desvirtuava o texto literário, que deveria abortá-la de seus procedimentos didáticos. Para isso, foi preciso convencer o Prob por meio da coerência de nossas discussões nos cursos de formação e, principalmente, auxiliá-lo a reinventar a prática cotidiana, pois o professor só abandonaria o modelo antigo se outro fosse construído em conjunto, se ele se sentisse confiante em transformar sua prática pedagógica. E isso, foi conquistado pouco a pouco.

De exceção como atividade pedagógica, a *Hora do conto* tornou-se realidade em todas as escolas da rede e, concomitante a ela, o empréstimo de livros que seria oferecido ao aluno, nunca imposto, como uma obrigação. Cada aluno tinha a liberdade para levar ou não o livro para casa. Com isso, nos sete primeiros anos do projeto houve um aumento de mais de 600% no empréstimo de livros na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

Diante das medidas que foram constantemente implantadas para a formação do Prob, em outra instância, havia a preocupação em readequar o espaço físico e pedagógico da biblioteca escolar, uma vez que a reorganização pedagógica estava a caminho. A conquista dessa etapa era mais um elemento a agregar força ao projeto de formação de leitores da Rede Municipal de Leitura da Rede.

Em geral, a imagem da biblioteca, sua organização de acervo, a mobília, iluminação, enfim, o aspecto geral do espaço diz, indiretamente, acerca da relação pedagógica que a escola tem com a biblioteca e com a leitura. Esse conceito precisava ser discutido, disseminado e sedimentado na concepção que cada integrante do *Palavras Andantes* tinha do espaço de sua biblioteca que, na época, era um misto de almoxarifado e depósito.

Para que houvesse a consecução dessa etapa, deparei-me com o desafio de estudar a respeito de arquitetura de bibliotecas, cores e mobília para o prédio da biblioteca escolar e também para estabelecer convívio com os profissionais da área de projetos, obras e compras da Prefeitura de Londrina para atuar de perto na execução cada um dos componentes destinados à biblioteca da escola.

Com isso, trabalhei em conjunto com a equipe de arquitetos e engenheiros responsáveis pelos projetos e execução de obras de reforma e construção de escolas e, a partir de então, cada projeto novo contemplava o espaço para a biblioteca, com características próprias, conforme Avilés (1998, p. 55-56):

- O edifício da biblioteca deve ser agradável e confortável: quando se avista uma biblioteca, logo se deve sentir atraído por entrar nela;
- As crianças são sensíveis à beleza e ao conforto do prédio;
- A disposição das janelas deve permitir vislumbrar desde o exterior, até as atividades que estão sendo realizadas no interior da biblioteca, de forma que as crianças se sintam tentadas a entrar nela;
- É necessário personalizar fisicamente o edifício e sinalizá-lo com um logotipo;
- O espaço reservado às crianças deve ser funcional, atrativo e flexível;
- O local e o mobiliário devem ser visualmente atrativos e aconchegantes;
- Os móveis, lustres, cores e o piso devem proporcionar segurança às crianças.

A partir dessa integração profissional entre a coordenação do *Palavras Andantes* e o setor de obras foram desenvolvidas propostas que redimensionaram o conceito de projetar o espaço para bibliotecas, sua localização dentro do espaço escolar e, principalmente, a mudança no padrão de pintura interna do espaço que passou de barrado cinza e branco nas paredes para outros tons de cor que criavam um ambiente mais aconchegante.

Durante o período de 2003 a 2008, cerca de 30 escolas municipais tiveram sua biblioteca reformada ou reconstruída. Cada biblioteca recém-inaugurada recebia mobiliário novo, principalmente, mesas, cadeiras e estantes.

Organizar arquitetônica e pedagogicamente a biblioteca da escola, entre outros aspectos, pressupunha estabelecer a política de ampliação de acervo, para isso era preciso romper com a perspectiva, até então em voga, de que os livros para a biblioteca, basicamente, provinham de doações das famílias, que faziam um “limpa-estante”, geralmente para descartar livros que estavam entulhando a casa.

Com isso, o acervo da biblioteca era composto, em parte, de muitas enciclopédias, daquelas que eram vendidas de porta em porta, destaque especial para a coleção Barsa. Também existiam muitos livros didáticos e poucas obras de literatura infantojuvenil. Uma miscelânea desatualizada.

As poucas obras novas do acervo dificilmente chegavam aos alunos, pois a escola tinha medo de perdê-las ou estragá-las. Assim, era preciso também prover as escolas de informações a respeito do acervo e, principalmente, manter uma política para seleção e compra periódicas para as bibliotecas. Durante os sete primeiros anos do projeto foram duas compras, com intervalo médio de dois anos cada uma, cujos critérios foram:

- Oferecer títulos diferentes, sem repetição de volume, como a estratégia usada na compra do ano anterior;
- Cada escola receberia, no mínimo, 100 volumes/títulos diferentes;
- Inserir o maior número de editoras possível, para que o acervo da escola tivesse diversidade nos pontos de vista;
- Em média, 60% dos títulos corresponderiam à literatura infanto-juvenil;
- 40% dos livros para as demais áreas do conhecimento: história, arte, ciências, música, folclore, entre outros (SILVA, 2010, p. 106-107).

Para evitar que os livros recém-adquiridos permanecessem guardados na biblioteca, nos cursos de formação orientava, discutia as melhores estratégias para apresentar os livros aos alunos e dentre elas destacamos: quando os livros chegavam para a SME, antes de serem entregues às escolas, num dos nossos encontros seria para que os professores manuseassem, conhecessem o acervo, folheassem, lessem num primeiro momento; após essa etapa, discutíamos como apresentaríamos os livros na escola e ficou estabelecido: ao chegarem à escola, nas primeiras semanas, os livros permaneceriam à disposição dos professores regentes de sala de aula para conhecer o acervo; por último, haveria um evento na escola para apresentar os livros aos alunos, nesse dia poderia haver hora do conto etc. Era um dia de festa! Depois os livros estariam à disposição para o empréstimo na biblioteca da escola.

A meta era formar leitores numa Rede Municipal de Educação que possuía, em média, 30 mil

alunos, portanto, era necessário adotar medidas de política pública de leitura de modo a encaminhar a leitura e a biblioteca o mais próximo possível do que venha a ser o ideal numa comunidade escolar.

A resposta não demorou a vir, pois a cada ano era maior a adesão das escolas e dos professores ao projeto, às ideias disseminadas para a formação de leitores na escola. Assim, houve um aumento considerável dos empréstimos de livros de 2002 a 2008 na rede municipal, cerca de 600%, passamos de 72 mil empréstimos/ano para 640 mil empréstimos/ano, com praticamente a mesma quantidade de alunos, ou seja, a média de 30 mil alunos.

Esse avanço deveu-se a uma série de ações administrativas e, principalmente, pedagógicas em vistas de formar leitores na escola por meio da biblioteca, das atividades de *Hora do conto*, dos empréstimos de livros, da reestruturação do espaço da biblioteca escolar, mas fundamentalmente, devido a um mediador de leitura qualificado, que sabia envolver as crianças na leitura, que oportunizou às crianças chegar aos livros de modo atraente, natural, sem cobranças desnecessárias, escolarizantes.

As estratégias empregadas no *Palavras andantes* tiveram êxito, pois alcançaram reconhecimento da cidade, depois até em nível nacional ao vencer o Prêmio Vivaleitura em 2008, na categoria II que se referia a projetos em escolas públicas. Mais que o próprio reconhecimento além da própria SME/Londrina, importava que o grupo de professores do Prob estivesse com a formação bem fundamentada, de modo que ele próprio pudesse ser dono das ações que eram desenvolvidas na escola referentes à leitura. A primeira etapa estava sedimentada, portanto era preciso ampliar a ação do projeto.

2 A biblioteca escolar em Londrina e no Brasil de 2009 a 2012: ponto e contraponto

Da repercussão do *Palavras Andantes* no município de Londrina, em 2009 assumi a Diretoria de Bibliotecas do Município de Londrina, órgão da Secretaria Municipal de Cultura, responsável pela política de leitura e bibliotecas de Londrina, envolvendo a direção da Biblioteca Pública M. de Londrina que é a sede da diretoria, além de ser a responsável pelo processamento técnico do acervo das bibliotecas escolares municipais, aquelas que compunham o projeto.

Em 2009, como coordenador técnico-científico do projeto, elaborei o projeto de *Informatização e readequação do mobiliário das bibliotecas pública, infantil e bibliotecas ramais de Londrina*. Este projeto tinha como base a reestruturação da biblioteca pública e biblioteca infantil, além de incorporar as bibliotecas ramais, bibliotecas escolares e biblioteca do professor, interligando-as em rede, por meio de informatização, haveria a aquisição de software e equipamentos para dar consecução ao projeto. Nesse contexto, a aquisição do software seria extensiva ao uso das duas secretarias a que as bibliotecas estavam ligadas, à cultura e à educação.

Nesse plano inicial estava previsto que iniciaríamos com seis bibliotecas, a saber, quatro bibliotecas da cultura e duas seriam o projeto piloto da educação. O projeto previa iniciar com duas bibliotecas - piloto e depois, gradativamente a cada ano, incorporar novas unidades, até ter toda a rede informatizada, interligada em rede nos próximos dez anos.

O projeto foi aprovado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior /PR (Seti) em 2009 e daí em diante iniciou-se uma odisséia de trâmites e licitações para se conseguir usar a verba e adquirir o que tinha sido previsto no projeto. Foram dois anos para adquirir o software, o que ocorreu em novembro de 2011. Quanto aos outros equipamentos (computadores, leitores de códigos de barra, impressoras térmicas) foram licitados, mas até hoje não foram adquiridos, devido a trâmites burocráticos da administração pública.

Permaneci na Diretoria de Bibliotecas na Prefeitura de Londrina até dezembro de 2011, até que todos os encaminhamentos necessários à implantação do software fossem concluídos, dentre eles, o treinamento do pessoal tanto da cultura quanto da educação. Passei a me dedicar exclusivamente à docência em Educação na Universidade Estadual de Londrina.

Em 2012, iniciei o projeto de extensão universitária *Formação do mediador de leitura da*

rede pública de educação, sob o código 01654 (UEL, 2012), que visa oferecer estudo continuado a mediadores de leitura que atuam na rede pública de educação como multiplicadores (professores, coordenadores, supervisores pedagógicos etc.), ou seja, são formadores de professores mediadores de leitura que trabalham na escola, com projetos de formação de leitores, portanto, um dos projetos que estão inseridos na extensão universitária é o *Palavras Andantes*.

A sociedade brasileira ainda convive com as disparidades em vários âmbitos, o que recai na educação e, conseqüentemente, na biblioteca escolar e na formação de leitores. Nesse contexto, torna-se um desafio fazer com que a biblioteca escolar saia da idade da pedra e entre na era de acesso às novas tecnologias, na era *Hommo Sapiens Sapiens*, no século XXI.

No período neolítico (pedra polida ou lascada) iniciou-se a transição do comportamento nômade para o sedentário, de fixar residência, do desenvolvimento da agricultura, portanto, do surgimento da civilização. Metaforicamente, nossa biblioteca escolar está no período neolítico de sua evolução, pois ela é mais real no discurso que na prática pedagógica. Ainda está numa fase transitória, *nômade* no ambiente escolar, de implantação, como é o caso da recente Lei Federal nº 12.244/2010, que regulamentou a universalização das bibliotecas escolares no Brasil, embora haja o prazo de uma década para a readequação das instituições de ensino, portanto, caminhamos rumo à *sedentarização* da biblioteca, sua permanência e evolução na escola.

Um dos desafios da educação, que reflete a própria política nacional, é a tradição nefasta da descontinuidade. Nossas práticas como sistemas públicos estão sempre a mudar os objetivos e as metas sem avaliar o que já foi realizado. Em relação à biblioteca permanece a de ausência de planejamento de ações pedagógico-administrativas que prevejam investimento nos planos pedagógico e financeiro. Dessa forma, haveria continuidade no amadurecimento de propostas que fortaleçam o papel da biblioteca na busca de conhecimento, informação e lazer na escola, em concomitância com o investimento financeiro em acervo, espaço, móvel e aparatos tecnológicos.

Infelizmente a realidade não tem sido de investimento constante, pois, em geral, a biblioteca é inaugurada com os equipamentos básicos e um acervo mínimo, passam-se os anos e não há renovação de equipamentos, nem ampliação de acervo, o que deixa a biblioteca num estado de indigência, torna-a num espaço lúgubre, com equipamentos obsoletos e acervo sem ampliação ou renovação, conseqüentemente, o abandono desse espaço pela escola como um todo: direção, professores e, principalmente, pelos alunos que deveriam ser os que mais se beneficiariam dele.

Tem sido recorrente, tanto na instância federal quanto na municipal, os governos e a política de distribuição de acervo para as escolas, conforme Silva (2006, p. 49-50) constata:

Permanecia a ideia de distribuir livros apenas e não de uma política pública de leitura que tivesse objetivos claros para a formação de leitores. Como vimos a política de leitura do Brasil ainda persiste com os mesmos procedimentos, ou seja, enviar livros e mais livros, sem ao menos questionar se não seria mais pedagógico construir uma biblioteca na escola, investir no seu acervo, ampliar a variedade, formar professores para o trabalho com a leitura e estratégias para todas as áreas da escola explorarem a biblioteca.

A Lei nº 12.244/2010 estabeleça que a universalização da biblioteca escolar deva ocorrer em todo o país até 2020, hoje, dois anos após a implantação dessa Lei ainda não há respostas efetivas dos governantes a esse respeito, ou seja, como munir todas as escolas do país com bibliotecas em menos de uma década, pois permanece, basicamente, a política governamental de envio de livros à escola, entretanto, uma biblioteca não se constitui apenas de livros.

De acordo a pesquisa *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil* (2011), o país possui 162.819 escolas, desse total, apenas 1/3 possui biblioteca:

QUADRO1- Escolas e bibliotecas no Brasil

Número de escolas no Brasil	Escolas com bibliotecas	Escolas sem bibliotecas
162.819	54.273 – (1/3)	108.546 – (2/3)

Fonte Base: Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil (2011).

Dessas 54.273 bibliotecas escolares declaradas pela pesquisa, nem todas estão em pleno funcionamento, ou possuem estrutura necessária para atender aos alunos. É provável que parte delas não esteja arquitetônica e pedagogicamente estruturada e que seja apenas um arremedo de biblioteca sem a infraestrutura necessária: espaço, mobília, acervo e profissionais em número e qualificação mínima.

Nesse sentido, conforme simulação que elaborada a seguir, será necessário um trabalho hercúleo para que, nos próximos oito anos, haja a universalização proposta pela Lei Nº 12.244/2010:

QUADRO 2 - Rumo ao cumprimento da Lei 12.244/2010 – 2012 a 2020

Data	
Maio – 2010	Promulgação Lei N.º 12.244 de 24 de maio de 2010, Lei de universalização das Bibliotecas Escolares
Maio – 2020	Prazo máximo para que todas as escolas possuam biblioteca
Setembro - 2012	Não há, até este momento, um projeto nacional para que todas as escolas tenham uma biblioteca.
2012 a 2020: oito anos para universalização	Construir/montar/readequir/concurso e contratação de pessoal qualificado: 108.546 bibliotecas escolares
	108.546 profissionais habilitados para a contratação
	1.130 - bibliotecas escolares por mês
	13.568-bibliotecas escolares por ano

Se 2/3 de nossas escolas estão sem biblioteca, o país tem o desafio gigantesco de estruturar 108.546 bibliotecas escolares, nos próximos oito anos, para cumprir a Lei em 2020. Importa lembrar que para se chegar à construção de uma biblioteca existem trâmites que a legislação exige, tais como: elaborar o projeto, encaminhar o processo de licitação, habilitar empresas para executar a obra, execução da obra, compra de mobiliário e equipamentos, contratação de pessoal para desenvolver o trabalho nas bibliotecas, são alguns dos procedimentos básicos para o funcionamento pleno de uma biblioteca, o que demandaria, pelo menos, um ano.

Considerações Finais

A leitura tornou-se um dos pilares que sustentam as relações sociais, a relação com a informação e o conhecimento e, principalmente, com a formação do ser humano. Estar à margem da leitura é permanecer excluído socialmente, ter menos acesso às conquistas sociais, uma vez que ela é a base para a relação do sujeito com o mundo atual.

Hoje está disseminado no discurso, tanto dentro como fora da escola, a necessidade de se fomentar a contínua ampliação de leitores, entretanto, as ações ainda são descontínuas e localizadas,

pois nesse âmbito pouco se fez em relação ao principal órgão representativo da leitura na escola, nesse caso, a biblioteca. Portanto, não se pode continuar ignorando a biblioteca e seu uso para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, da educação.

A biblioteca escolar no Brasil carece de investimento nos aspectos físicos e pedagógicos e, principalmente, de sua integração pedagógica com a escola, pois conforme constatamos em Londrina, ao iniciarmos o *Palavras andantes*, a situação era precária em todos os aspectos já mencionados. Lamentavelmente, a pesquisa *Avaliação biblioteca escolar no Brasil* (2011) também reafirmou a situação de abandono e exclusão dessa instituição em nossa sociedade.

É como se estivéssemos vivendo na pré-história da biblioteca escolar, no período *neolítico*, pois a luta ainda é pelos itens mais básicos de uma biblioteca que são o espaço, o acervo e o mediador. Ainda não conquistamos essas tecnologias para todas as escolas.

Outro aspecto que contribui para a estagnação neolítica da biblioteca é o inexpressivo uso pedagógico que se faz dessa instituição no âmbito escolar, pois utiliza-se a biblioteca para muitas funções secundárias, tais como depósito, sala para reforço escolar, castigo, portanto, fragmenta-se a função principal que está diretamente ligada ao ensino, à leitura e à pesquisa.

Esse distanciamento entre escola e biblioteca faz parte de um processo histórico de professores e gestores escolares que também foram formados sem a presença da biblioteca e, o pior, representa a distância do cidadão-professor com essa instituição, conseqüentemente, o mesmo descaso social será refletido no pouco valor que é se dado a ela.

Assim, nosso desafio é trazer para a escola uma biblioteca que esteja estruturada em todos os aspectos, ou seja, tanto no espaço físico quanto no acervo, nos equipamentos tecnológicos em concomitância ao fazer pedagógico, pois conforme relatamos anteriormente, isso foi possível com o *Palavras Andantes* em Londrina e, portanto, poderá sê-lo em qualquer outra região do país.

REFERÊNCIAS

AVILÉS, Paloma Fernández de. *Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes*. Gijón (Asturias): Trea, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil*. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9314>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a Universalização das Bibliotecas nas instituições de ensino no país. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2001-2010/2010/Lei/12244.htm>. Acesso em: 5 ago. 2012.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS [IFLA]. *Manifesto Ifla/Unesco para a biblioteca escolar*. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SILVA, Rovilson José da. *Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador*. Londrina: Eduel, 2010.

_____. *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação*. 2006. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA [UEL]. *Projeto de Extensão: Informatização e readequação do mobiliário das bibliotecas pública, infantil e bibliotecas ramais de Londrina*. Disponível em: <<https://www.sistemasweb.uel.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em novembro de 2012.

COLABORAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

COLLABORATION BETWEEN LIBRARIANS AND TEACHERS IN SCHOOL CONTEXT

Helen de Castro S. Casarin¹
André Luís Onório Coneglian²
Amanda Sertori Santos³
Etiene Siqueira de Oliveira⁴

RESUMO: A biblioteca escolar é um dos espaços privilegiados para o contato dos alunos com recursos informacionais variados e para uma ação de mediadores no sentido de potencializar esta experiência. O relacionamento colaborativo entre estes mediadores, ou seja, entre bibliotecários e professores, é essencial para o planejamento e execução de atividades voltadas para aprendizagem. O presente artigo aborda alguns aspectos do trabalho colaborativo entre bibliotecário e professores e apresenta os resultados da aplicação de um modelo de colaboração junto a dois bibliotecários de duas escolas da cidade de Marília-SP. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista. A análise dos resultados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo a partir de quatro modelos de colaboração. Percebe-se que os modelos são aplicáveis ao contexto nacional e que não há um modelo de colaboração predominante nas escolas participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca escolar. Bibliotecário. Professor. Colaboração. Competência em informação.

ABSTRACT: The school library is a preferential place for the contact of students with various information resources and action of librarians and teachers, like mediators in order to enhance this experience. The collaborative relationship between this mediators is essential for planning and implementing activities for learning. This article discusses some aspects of collaborative work between teachers and librarian and presents the results of applying a model of collaboration with the two librarians in Marília-SP, Brazil. Data collection was conducted with librarians from two schools, through interviews. The analysis was performed using the technique of content analysis from four models of collaboration. It is noticed that the models are applicable to the brazilian context and that there is a model of cooperation prevailing in the participating schools.

KEYWORDS: School library. Librarian. Teacher. Collaboration. Information literacy.

¹ Doutora em Letras. Professora do PPGCI, FFC/UNESP/Marília. Bolsista PQ CNPq. E-mail: helen.casarin@gmail.com

² Doutor em Educação pelo PPGCI, FFC/UNESP/Marília. E-mail: andre.coneglian@gmail.com

³ Mestranda do PPGCI, FFC/UNESP/Marília, Bolsista FAPESP. E-mail: amandasertori@hotmail.com.

⁴ Mestranda do PPGCI, FFC/UNESP/Marília, Bolsista CAPES. E-mail: etiene.siqueira@yahoo.com.br

1 Introdução

A biblioteca escolar vem sendo redescoberta nos últimos anos. Vemos um aumento do interesse pela mesma registrado em artigos, eventos, reportagens e até mesmo com a publicação de livros sobre o assunto. Embora a realidade das bibliotecas escolares brasileiras, com raras exceções, ainda seja desalentadora, há um movimento no meio acadêmico e em entidades associativas, como reflexo da promulgação da Lei Federal 12.244/2010 (BRASIL, 2010), no sentido de resgatar o papel e a importância da biblioteca escolar.

Vários são os aspectos abordados nesta onda recente de publicações sobre o tema: a importância e pertinência da biblioteca escolar, seu papel em relação aos recursos de informática, entre outros. No entanto, o discurso queixoso ainda predomina, principalmente no relato de bibliotecários e responsáveis pelas bibliotecas escolares.

Em nosso país não há uma cultura de uso de biblioteca, ou seja, gerações e gerações passaram pela escola sem uso efetivo de bibliotecas, e mesmo fora da escola o seu uso é ainda mais restrito. Esta situação é ainda mais agravada pelo fato de que as tecnologias da informação estão presentes em nosso cotidiano e também nas escolas, como não poderia deixar de ser. Desse modo, estamos passando para uma cultura de uso de recursos informacionais digitais sem ter passado pela experiência de uso de bibliotecas.

Há vários fatores decorrentes dessa mudança. Entre eles, a falta de percepção das pessoas em relação aos diferentes tipos de fontes de informação disponíveis, suas funções, usos e diferenças da qualidade das informações divulgadas. Os nativos digitais e os imigrantes digitais não passaram pela experiência de utilizar bibliotecas, enciclopédias, almanaques, atlas entre outros recursos informacionais utilizados nas pesquisas escolares no passado não muito distante. Pode-se argumentar que, na internet, podemos ter acesso a todas estas fontes e a muitas outras, com a vantagem de que estas últimas dispõem de recursos multimídia, mais conteúdo, já que não estão limitadas aos custos e ao volume gerado pelo material impresso e com a possibilidade de atualização instantânea. Porém, o que se tem notado é uma predominância do uso de motores de busca, em particular o *Google*, e a aceitação dos resultados indicados por ele sem qualquer posicionamento crítico, ou um aproveitamento dos diferentes recursos informacionais que estão disponíveis na rede, como aqueles citados acima. Ou seja, apesar da grande quantidade de informações disponíveis em diferentes formatos, temos nos restringido às primeiras que nos são indicadas, sem uma avaliação crítica e sem esforço para encontrar e ter acesso a informações de melhor qualidade.

Aliado a isto está o fato de que a depender do modelo de educacional adotado, a biblioteca de fato é totalmente prescindível, como aponta Durban Roca (2010), visto que as apostilas e o acesso à internet e outros conteúdos digitais suprem as necessidades. Outro fator que tem dificultado a estruturação das bibliotecas escolares é que seu conceito, sua função e o papel dos responsáveis por ela, ou seja, o bibliotecário é pouco conhecido e valorizado pelos envolvidos no processo educacional, visto que eles vivenciaram o uso de bibliotecas escolares ou não. Isto torna o diálogo sobre a necessidade e configuração das bibliotecas com os dirigentes mais difícil.

Assim, este artigo visa refletir sobre o conceito de biblioteca escolar e a relação entre o bibliotecário e os demais agentes educacionais, em particular o professor.

2 Biblioteca escolar

O conceito de biblioteca escolar não é consensual. Sabe-se que a configuração das bibliotecas existentes nas escolas é bastante diversificada, incluindo desde uma coleção de livros, que circula na escola sem um espaço fixo para armazenamento até salas com recursos informacionais e tecnológicos variados, e dotadas com um profissional responsável. Durban Roca (2010) chama atenção para a necessidade de se explicitar o conceito de biblioteca escolar antes de qualquer ação relacionada à biblioteca. Segundo a autora,

Tanto as administrações que formam a função educacional da biblioteca escolar para desenvolver as ações pertinentes que possibilitem avançar em seu desenvolvimento. Se não o fazem e se o conceito não fica claro, se sob o mesmo termo conceituam-se coisas diferentes, será impossível avançar (DURBAN ROCA, 2010, p. 14).

O conceito tradicional de biblioteca escolar pode ser resumido da seguinte forma: “lugar aislado de la dinámica escolar, destinada a organizar y conservar libros y con un uso limitado” (GARCÍA-QUISMONDO; CUEVAS CERVERO, 2007, p. 57). Porém, na sociedade atual, as bibliotecas não podem se manter isoladas e se aterem à conservação de seus acervos. Seu papel é bem mais amplo.

No discurso oficial brasileiro recente, no entanto, a biblioteca escolar ainda é definida em moldes bastante tradicionais, como se vê no texto da lei sobre universalização das bibliotecas no país “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). A definição é bastante restritiva e reduz a biblioteca a um acervo de documentos variados, mantendo a concepção de que proporcionar o acesso aos livros e outros documentos é suficiente para promover a leitura e a formação do indivíduo para lidar como atual contingente informacional. Concepção esta que é vista também em programas nacionais relacionados à leitura e às bibliotecas.

Dada esta falta de consenso sobre o conceito de biblioteca escolar, em particular no contexto brasileiro, e a insuficiência da definição do discurso oficial, em 2010 o Conselho Federal de Biblioteconomia, em parceria com o grupo de pesquisa liderado pela professora Bernadete dos Santos Campello - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – Gebe⁵, da Universidade Federal de Minas Gerais, elaboraram o documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CAMPELLO et al, 2010). Este documento apresenta conceitos de biblioteca escolar e estabelece os padrões mínimos, chamados nível básico, que tem a função de “orientar a maioria das escolas que desejem criar sua biblioteca ou reformular espaços que ali já existem, mas que não podem ser considerados como biblioteca” (p. 8). O texto também apresenta o nível exemplar, que deve ser a meta a ser alcançada pelas bibliotecas.

Segundo esse documento, a biblioteca escolar é dispositivo informacional⁶ que:

- conta com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar:
 - o acervo;
 - os ambientes para serviços e atividades para usuários;
 - os serviços técnicos e administrativos.
- possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários;
- tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez;
- fornece acesso a informações digitais (internet);
- funciona como espaço de aprendizagem;
- é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar. (p. 9)

Para a pesquisadora Bernadete S. Campello (2002, p. 7), biblioteca escolar: “mais do que um estoque de conhecimentos, pode constituir-se em um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea”.

Conforme Manifesto da Ifla/Unesco (2002), a biblioteca escolar deve propiciar informação e ideias fundamentais para auxiliarem o desenvolvimento intelectual dos alunos dentro da chamada

⁵ <http://gebe.eci.ufmg.br/>

⁶ “um dispositivo é uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios [...] implicando noção de intencionalidade, de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser alcançado.” (PIERUCCINI, 2004).

“Sociedade da Informação”. Para isso, o bibliotecário deve criar condições que possibilitem aos estudantes uma aprendizagem a respeito do contexto informacional, com seus recursos variados, e cuja qualidade da informação deve ser cuidadosamente verificada; além disso, o bibliotecário deve contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de princípios éticos, a fim de que os alunos se tornem cidadãos responsáveis.

Assim, a biblioteca não se restringe ao acervo que dispõe, mas, conforme ilustra a figura a seguir, é a soma de três elementos primordiais: estrutura física (que inclui o espaço, o acervo e demais recursos informacionais e tecnológicos); profissional, ou seja, alguém que esteja preparado para atuar no contexto escolar que idealmente é o bibliotecário; e um programa, ou seja, um conjunto de atividades e serviços planejados e oferecidos pela biblioteca visando a aprendizagem do aluno, principalmente no que diz respeito à leitura, o uso de recursos informacionais, sem prescindir da função tradicional, que é dar apoio às atividades de ensino desenvolvidas na escola.



Fonte: adaptado de http://www2.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf

O Manifesto da biblioteca escolar da Unesco/Ifla (1999, p.1) acrescenta ainda que a biblioteca escolar

habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis [...] oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios.

Entre os diversos aspectos relacionados à constituição da biblioteca escolar, nos interessa aqui, particularmente, a relação entre o bibliotecário e o professor. Desse modo, passaremos em seguida a focar este tema mais detalhadamente.

3 Modelos de colaboração - bibliotecários e professores

O relacionamento colaborativo entre bibliotecários e professores é fundamental para o planejamento e execução de atividades relacionadas à identificação, acesso e uso de recursos informacionais variados, para produção de novos conhecimentos e para o fomento à leitura. A importância desta parceria vem sendo apontada em vários estudos nacionais (CAMPELLO, 2009) e principalmente internacionais (ROMÃO, 2010).

Algumas pesquisas têm indicado que os bibliotecários e os professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de letramento na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação (UNESCO, 1999, p. 2).

É por meio da ação colaborativa entre professores e bibliotecários que as ações para propiciar a competência em informação, ou seja, a autonomia dos alunos na interação com recursos informacionais e com a sua própria informação pode ser alcançada. No entanto, esta parceria nem sempre é possível ou fácil de ser estabelecida.

Entretanto, como afirma Montiel-Overall (2005), a colaboração entre bibliotecários e professores ainda precisa ser claramente definida. Dentre os possíveis fatores que contribuem para o hiato existente na comunicação entre bibliotecários e professores, Mota (2005) elenca os seguintes: falta de conhecimento por parte do professor acerca do acervo existente na biblioteca, falta de divulgação por parte dos bibliotecários dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca; e falta de interesse por parte dos professores, que muitas vezes não são leitores.

Outro fator fundamental apontado por Macedo (2010) é que

Nem o bibliotecário escolar nem o professor do ensino básico conhecem, formalmente, a área um do outro. Um ou outro, em pequena escala, procura aproximar-se e apropriar-se de conhecimentos necessários ao fortalecimento de algo que ambos deveriam ter em comum, os recursos/fontes de informação em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escola a que pertencem (MACEDO, 2005, p. 45).

Assim, é importante que exista uma aproximação entre todos os agentes educacionais e o bibliotecário, que em última instância também é um deles. A parceria entre os professores e o bibliotecário em particular é fundamental, pois o primeiro é quem lida mais diretamente com a aprendizagem dos alunos, com o conteúdo curricular e tem domínio das teorias de ensino-aprendizagem. Já o bibliotecário é coadjuvante desse processo. Ele deve participar do planejamento e da execução das atividades, enfocando em particular as atividades relacionadas ao uso de recursos e fontes de informação e à leitura. A formação didática, embora desejável à formação do bibliotecário, não faz parte do currículo da maioria dos cursos de formação de bibliotecário do país (MATA; CASARIN, 2012). Por isto, a colaboração entre estes dois atores é tão salutar.

Na área da educação, o conceito de colaboração foi definido por Friend e Cook (1990, p. 169 apud CAVALCANTE, 1998) definem colaboração como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.” Esse conceito pressupõe que os participantes ou parceiros sejam vistos como equivalentes, o que é o primeiro obstáculo, pois, conforme foi apontado anteriormente, os agentes educacionais desconhecem o papel exercido pelo bibliotecário na escola. Também pressupõe que os colaboradores tenham um objetivo comum, o que, no caso da biblioteca escolar, em última análise, é a aprendizagem do aluno. Mas pode-se perguntar sobre qual conteúdo? Para Friend e Cook (1990, p. 169 apud CAVALCANTE, 1998) para que ocorra colaboração é necessário ainda: a) participação de todos; b) compartilhamento de responsabilidades; c) compartilhamento de recursos; e d) voluntarismo. Assim, a ação colaborativa na educação possibilita que as responsabilidades sejam divididas entre a comunidade de educadores, na qual todos são considerados responsáveis pelo alcance do sucesso acadêmico.

A pesquisadora Patricia Montiel-Overall (2005, p. 5), vem de longa data se dedicando ao estudo da colaboração entre professores e bibliotecários. Segundo ela,

a colaboração é um relacionamento confiante de trabalho entre dois ou mais participantes iguais envolvidos em um pensamento partilhado, partilhando planejamento e criação de instrução integrada. Através de uma visão compartilhada e objetivos compartilhados, são criadas oportunidades de aprendizagem dos alunos que integram conteúdos e competência em informação por co-planejamento,

co-implementação e co-avaliação do progresso dos alunos em todo o processo de ensino, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos em todas as áreas o currículo. (tradução nossa⁷).

Taylor (2005), citado por Rodrigues (2010), apresenta vários benefícios resultantes da colaboração professor-bibliotecário. Dentre eles:

A otimização do tempo destinado ao ensino, graças à partilha das ideias, responsabilidades e disponibilidade de dois professores para trabalharem com os alunos;
Redução da incidência de plágio através da solicitação de evidências do emprego do pensamento crítico e da capacidade de síntese de informação;
Integração do ensino das novas tecnologias, promovida pelo Professor Bibliotecário [denominação utilizada pelo autor nesse texto];
Partilha de esforços na promoção do letramento e do gosto pela leitura.

Embora muitos reconheçam a importância do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários, essa ainda está distante de nossa realidade. Um dos fatores é a cultura escolar, que “maioria das vezes, desprestigia o papel do profissional bibliotecário e não reconhece a biblioteca escolar como instrumento pedagógico capaz de contribuir para com os processos de aprendizagem” (PEREIRA, 2010, p. 67).

Outro fator que dificulta a colaboração entre bibliotecários e professores, no caso brasileiro, é ausência do bibliotecário nas bibliotecas escolares. São poucas as escolas que contam com bibliotecas e aquelas que as têm, nem sempre contam com um bibliotecário. O que causa, por exemplo, um desconhecimento sobre o papel deste profissional por parte de professores e dirigentes, conforme foi apontado anteriormente. Nas escolas em que o bibliotecário está presente, nem sempre é visto como um parceiro pelo professor e o trabalho colaborativo que se desenvolve entre ambos “não se situa num nível de envolvimento pleno, mas tão só numa articulação ao nível da produção de materiais, da dinamização pontual de atividades extracurriculares” (RODRIGUES, 2010, p. 21).

Na tentativa de desenvolver um instrumento que possibilitasse verificar em que moldes vem sendo estabelecida a colaboração entre bibliotecários e professores, Montiel-Overall (2005) propôs quatro modelos, baseando-se na taxonomia de Loertscher (1988)⁸. São eles: Modelo A - Coordenação; Modelo B: Cooperação; Modelo C: Ensino integrado; e Modelo D: Currículos Integrados.

Modelo A - Coordenação - A coordenação envolve o mínimo de comunicação e confiança entre o professor e o bibliotecário, isto é, há o mínimo de envolvimento entre ambos. Eles coordenam e organizam individualmente suas atividades com os alunos. O bibliotecário é minimamente envolvido no trabalho dos professores com os alunos e vice-versa. (MONTIEL-OVERALL, 2005).

Modelo B – Cooperação - Este modelo de cooperação representa o início da interação do trabalho de professores e bibliotecário, a fim de enriquecer as oportunidades de aprendizado dos alunos. Ambos cooperam na realização das atividades ao dividirem as tarefas para o benefício mútuo. Contudo, eles não estão necessariamente compartilhando ideias, planos e o ensino (MONTIEL-OVERALL, 2005).

Modelo C – Ensino integrado - O modelo do ensino integrado reflete um nível mais profundo

⁷ Collaboration is a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction. Through a shared vision and shared objectives, student learning opportunities are created that integrate subject content and information literacy by co-planning, co-implementing, and co-evaluating students' progress throughout the instructional process in order to improve student learning in all areas of the curriculum. (MONTIEL-OVERALL, 2005, p. 5).

⁸ LOERTSCHER, David V. *Taxonomies of the school library media program*. Englewood: Libraries Unlimited, 1988.

de comprometimento entre o bibliotecário e o professor. Tal modelo abrange o compartilhamento de pensamentos, planejamento e a integração de oportunidades inovadoras na aprendizagem. Ambos se encontram para decidir os objetivos articulados e fazem um esforço consciente para integrar suas áreas de especificidade nas aulas (MONTIEL-OVERALL, 2005).

Modelo D - Currículos Integrados - A integração dos currículos permite a ampla colaboração entre professores e bibliotecários. O principal objetivo é criar um ambiente de aprendizagem conduzido pela colaboração. Ambos se encontram regularmente para planejar, avaliar e implementar, de forma integrada, atividades da biblioteca e matérias no currículo relacionadas à biblioteconomia, como por exemplo, a competência em informação (MONTIEL-OVERALL, 2005).

A maioria dos textos que abordam a questão da colaboração entre bibliotecários e professores se atém ao aspecto teórico do assunto. Poucos são aqueles que fazem uma verificação *in loco* de como se dá essa colaboração. Para ilustrar a aplicação do modelo proposto por Montiel-Overall (2005), foi realizado um levantamento em duas escolas da cidade de Marília-SP.

4 Aplicação do modelo de colaboração entre professores e bibliotecários de Montiel-Overall (2005)

Para aplicação do modelo de colaboração de Montiel-Overall (2005), foram realizadas entrevistas com duas bibliotecárias de duas bibliotecas escolares da cidade de Marília-SP. Sendo elas uma escola particular e uma escola vinculada a uma fundação sem fins lucrativos, as quais serão nomeadas como escola A e escola B. É importante salientar que poucas escolas da cidade de Marília, inclusive escolas privadas, possuem bibliotecário. A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado e os dados foram gravados e transcritos integralmente para posterior análise. Para tanto, utilizou-se as normas de transcrição apresentadas por Marcuschi (1986).

O processo de análise ocorreu a partir da técnica de análise de conteúdo por categorização (FRANCO, 2008). Assim, a análise foi pautada nas seguintes categorias:

- Atividades realizadas em conjunto;
- Desenvolvimento das atividades em parceria;
- Condições estruturais da biblioteca;
- Condições políticas da biblioteca;
- Níveis de colaboração entre bibliotecários e professores;
- Competência em informação.

Em seguida, as informações foram interpretadas a partir de um quadro de análise, o qual possibilitou uma leitura ampla da existência ou não da ação colaborativa, bem como níveis de colaboração entre bibliotecários e professores.

4.1 Atividades realizadas nas bibliotecas

Foi perguntado aos bibliotecários quais atividades eram realizadas na biblioteca escolar, a fim de verificar se eram desenvolvidas em conjunto ou não. Observou-se que o bibliotecário da escola A, em parceria com os professores realizava várias atividades extracurriculares, entre as quais foram citadas: contação de histórias, sarau, varal de camisetas que contém poesias, bate-papos com os alunos sobre atualidades, sessão de cinema e encenação de livros. Como ilustra o relato a seguir:

Eu fiz [...] nós fizemos um teatrinho de um clássico da literatura com os alunos do ensino médio que vão prestar vestibular. Nós fizemos do Dom Casmurro, nós fizemos esse teatrinho e utilizamos os professores de literatura para fazer/.../ (escola A)

Contudo, podemos notar que atividades de apoio aos conteúdos ministrados nas disciplinas, como por exemplo, apoio a realização de trabalhos e pesquisas não foram mencionadas, pois o bibliotecário focou as ações relacionadas à leitura e à discussão de temas que interessam aos alunos. Como afirma ele, no trecho, a seguir: “Eu não fico tão preso ao trabalho que tá sendo feito dentro da sala de aula [...] a biblioteca deixa de ser um lugar agradável e com novidades, para se tornar a extensão da sala de aula” (ESCOLA A).

Na escola B, ocorrem tanto atividades curriculares, como extracurriculares, ambas realizadas em parceria com os professores. Nas atividades curriculares, que estão relacionadas diretamente com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a atividade que tem predominância é a pesquisa escolar. Os alunos desta escola, de acordo com o relato da bibliotecária, são preparados para esta atividade desde o início do ensino fundamental:

a gente prepara o aluno quando ele está começando a ser usuário da biblioteca, desde pequenininho até, vai mais ou menos até o quinto ano que ele tem independência, a hora que ele chega à biblioteca, para escolher o livro, para saber onde está o livro. Então a gente vai preparando, começa já no segundo [ano] quando os pequenos grupinhos levam, mostram a estante, veem como é a organização, se eles querem retirar um livro, como ele faz para colocar de volta, ou não.

Ainda sobre a pesquisa escolar, a bibliotecária da escola B relata que realiza um direcionamento de materiais para os alunos de forma a auxiliá-los na elaboração de suas pesquisas e também na elaboração das apresentações em *Power Point*, que algumas vezes são elaboradas na própria biblioteca.

Nas atividades extracurriculares também estão inclusas atividades lúdicas, como teatro de fantoches e hora do conto, sendo que esta última é dividida por gênero literário voltado às séries específicas, como contos de fadas para o primeiro ano, fábulas para o segundo e lendas para o terceiro. Ainda como atividades extracurriculares, a escola B realiza anualmente uma mostra literária, um evento que visa a promoção da leitura, incluindo atividades como contação de histórias, encontro com autores, peças de teatro, baseadas em livros que os alunos leem e, ainda, com exposição de seus trabalhos, como experimentos de ciências, informática e arte.

Outra atividade realizada pela biblioteca B é a orientação aos alunos que participam de concursos de monografias e redação, que segundo a bibliotecária, já receberam diversos prêmios:

o aluno sozinho, ele vem na biblioteca e organiza um cronograma de estudo, ele vai escrever, assim, um texto grande sobre um tema, aí a gente seleciona todo o material que têm, faz a correção das referências bibliográficas, ajudo a estruturar no formato que o concurso pede, a gente tem vários que foram premiados naquele da Unesco. (ESCOLA B)

4.2 Desenvolvimento das atividades em parceria

No que se refere ao desenvolvimento das atividades realizadas em conjunto pelos bibliotecários e professores, foram observados aspectos relacionados aos procedimentos e às abordagens de tais atividades.

Na escola A, o bibliotecário e os professores abordaram temas atuais ou polêmicos, tais como *bullying* e tragédias naturais recentes, para desenvolver atividades na biblioteca, pois eles acreditam que de tal forma possam atrair o interesse dos alunos para usar a biblioteca, pois assim, segundo a bibliotecária, “realmente tem uma busca da forma que deve ser feita, não aquela coisa só do copiar e colar [...] eles usam mais a biblioteca” (BIBLIOTECÁRIO A).

Quanto aos procedimentos, o bibliotecário e os professores fazem pesquisas sobre o tema com os alunos e, a partir disso, realizam exposições na biblioteca e discussões norteadas por professores, bibliotecário ou especialista da área.

Na escola B, as atividades curriculares têm maior destaque e são realizadas de uma maneira

diferente daquelas desenvolvidas na escola A, apesar de serem abordados temas atuais nas pesquisas escolares. Outra característica dessa escola é que a bibliotecária teve, em sua formação acadêmica, uma experiência com um programa de competência em informação, o que acabou refletindo em seu trabalho na instituição. O trabalho desenvolvido pela bibliotecária é pautado na obra “Como usar a biblioteca na escola” (KUHLETHAU, 2004), conforme esclarece o relato da mesma:

a maior parte das atividades foi baseada no livro, assim, algumas coisas a gente vai adaptando, ou não faz, porque a biblioteca não comporta, não pode, não pode [...] porque [...] da sala de aula, para fazer uma atividade que não esteja ligada a aprendizagem, não tem como. Então, mas toda proposta é baseada sim no livro, inclusive tem assuntos, assim, que é novidade para os professores, também no começo era, porque a gente está com uma turma de professores já faz bastante tempo que não muda, mas tem algumas coisas que eram novidades para eles, o treinamento para usar o dicionário, a gente sempre ajuda também.

O fato de a bibliotecária ter participado de um programa sobre competência informacional na graduação foi de fundamental importância para a existência desse tipo de atividade na escola e se tornou um diferencial dessa em relação às demais da rede a qual ela está integrada. Vale também esclarecer que, embora o trabalho desenvolvido pela bibliotecária seja diferenciado em relação às demais de sua rede, há uma percepção da organização da importância da biblioteca escolar e da existência de um responsável capacitado, o que faz toda a diferença.

Para o desenvolvimento das pesquisas escolares, a bibliotecária da escola B auxilia principalmente na escolha dos materiais que serão utilizados pelos alunos:

Assim, durante o ano são vários temas de pesquisa, a gente procura, é, direcionar tudo que eu tenho na biblioteca, por exemplo, a pesquisa sobre a fome, aí eu faço um levantamento de periódicos, jornais que a gente tem na biblioteca, além dos livros. E assim vai durante todo o ano.

Esse tipo de levantamento também é feito quando os alunos precisam pesquisar na internet. Nessa escola, os professores juntamente com a bibliotecária escolhem previamente alguns sites sobre o assunto a ser abordado. Estes são indicados aos alunos para que tenham um ponto de partida para “pesquisar”. Destacamos esta palavra, pois apesar de ter sido essa utilizada pela bibliotecária, não é o que realmente ocorre.

A concepção geral de uma pesquisa seria um tipo de atividade em que o sujeito se envolve, sozinho ou com o seu grupo, em todas as etapas, que vai desde a identificação de um problema de informação até a sua resolução (MOÇO, 2010; KUHLETHAU, 2010). Entretanto, esse tipo de atividade envolve uma série de tarefas, a iniciar pela escolha das fontes que ele necessitará para responder o seu problema. Essa seria uma etapa fundamental, pois demanda um raciocínio acerca de que tipos de fontes utilizar, em que suporte, a forma como se terá acesso à elas, a localização, a avaliação do que foi encontrado e, posteriormente, a compilação das informações obtidas. Ao indicar os materiais ou sites que já tem o conteúdo a ser trabalhado, é excluída essa etapa fundamental, que é necessariamente a base de qualquer pesquisa e, até mesmo, da competência em informação.

Conforme apontado no tópico anterior, a escola B realiza anualmente uma mostra literária. Nesse evento há uma participação significativa da bibliotecária, no que se refere ao levantamento de livros que foram lidos pelos alunos durante o ano para a organização de peças teatrais, contatos com autores de livros que participam do evento e contato com outras escolas da cidade que fazem visita na escola durante o mesmo.

4.3 Condições estruturais da biblioteca

Durante as entrevistas, foi possível verificar as condições estruturais das bibliotecas das escolas. Foram observados os seguintes aspectos: os espaços físicos das bibliotecas, os recursos e o acervo disponíveis.

Foi possível perceber que a biblioteca da escola A possui boas condições estruturais para a realização de suas atividades, pois apresenta um amplo espaço para sua realização, com salas de estudo e sala para contação de histórias; mesas para leituras; alguns computadores para pesquisa; acervo aberto aos alunos; uma parede com revestimento semelhante à lousa destinada aos recados dos alunos; e projetor multimídia que o bibliotecário utiliza para diversas atividades, tais como: música, apresentação de shows ou outra atividade.

Para a divulgação dos serviços, a biblioteca da escola A fixa diversos cartazes coloridos na sua entrada e mensagens nas paredes para os alunos. Apresenta, ainda, conta em redes sociais, como *Twitter* e *Facebook* e um quadro com sugestões de leitura.

Na escola B, a biblioteca também apresenta ótimas condições estruturais, ocupando uma sala em dois andares, sendo o térreo o espaço em que ocorrem as atividades e onde que ficam mesas e computadores para o uso dos alunos, jornais e revistas e o espaço para a projeção de trabalhos (já que essa conta com projetor). Há também neste piso uma área para a bibliotecária e demais funcionários da biblioteca, uma auxiliar e uma estagiária. No piso superior está localizado o acervo geral, que tem em média 22.500 itens.

4.4 Condições políticas da biblioteca

No que se refere às condições políticas da biblioteca com a instituição, foram identificadas as seguintes possibilidades: participação nas reuniões da escola e realização de avaliação formal das atividades desenvolvidas.

Pode-se notar que na escola A, embora a biblioteca seja considerada um setor da escola, a bibliotecária tem liberdade para tomar decisões, sem interferências de superiores hierárquicos e participa ativamente das reuniões de planejamento do colégio. No entanto, não há cobrança de relatórios ou avaliação formal das atividades desenvolvidas.

Na escola B, a biblioteca está inserida formalmente dentro da política institucional da escola. A bibliotecária participa das reuniões de planejamento pedagógico, no que se refere às ações voltadas para a leitura ou que de alguma forma envolvam a biblioteca, como a aquisição de materiais. Os professores têm um tempo reservado por mês para planejar atividades que envolvam a biblioteca. As atividades realizadas na biblioteca são registradas e são reportadas à coordenação da escola, e algumas vezes também ao setor central de bibliotecas da instituição, que se localiza em Osasco-SP. Este registro é chamado "Relato de atividade pedagógica", e devem conter o título da atividade, objetivo, metodologia e forma de avaliação.

As bibliotecas da instituição a qual a escola B faz parte contam com um manual de serviços que apresenta orientações para a elaboração e realização de atividades, já que nem todas as bibliotecas contam com bibliotecário. Dessa forma, busca-se uma padronização na estrutura dessas atividades entre as unidades.

Outra atividade desenvolvida pela biblioteca da escola B é a apresentação aos alunos ingressantes no início do ano letivo, no momento em que esses recebem as orientações sobre a escola como um todo.

4.5 Níveis de colaboração entre bibliotecários e professores

Por meio das entrevistas foi possível identificar os níveis de colaboração entre os bibliotecários e os professores. As falas dos bibliotecários evidenciam aspectos relacionados com os quatro modelos de colaboração propostos por Montiel-Overall (2005).

De maneira geral, o bibliotecário da escola A desenvolve várias atividades em parceria com os professores. O nível de colaboração entre eles, contudo, oscila em alguns momentos. No nível de cooperação é caracterizado pelo início da interação a fim de beneficiar os alunos, como é exemplificado no relato abaixo:

Então, aí eu vou atrás dos professores para ajudar e na medida do possível eles me auxiliam. Tem casos em que eles também não sabem e eles também vão atrás. Mas, já assim, eles se mostram dispostos a participar desta busca, a participar [...] e isso já é um ganho imenso (BA).

O outro nível é o de coordenação, pois em tal nível a organização ocorre de maneira individual com os alunos, como ilustra o trecho a seguir:

Mas, geralmente, sou eu mesma que organizo (*as atividades desenvolvidas na biblioteca*), porque eu acho que essa é uma das funções do bibliotecário (BA).

Através da análise das ações que são desenvolvidas na biblioteca da escola B podemos verificar que o nível de colaboração entre bibliotecário e professores é o nível de ensino integrado, em que ambos trabalham em conjunto para a consecução de objetivos comuns, nos quais as atividades são planejadas e desenvolvidas em conjunto. Isso pode ser observado tanto através das políticas existentes, como pelos serviços e atividades oferecidas pela própria biblioteca, que sempre conta com o envolvimento dos professores, conforme foi descrito no item anterior.

4.6 Competência em informação

Foi perguntado aos bibliotecários o que entendiam sobre competência em informação, com a finalidade de verificar se conheciam a temática. Observou-se que o bibliotecário da escola A não conhece o tema, como retrata o trecho a seguir no qual o bibliotecário descreve como instrui uma criança durante uma pesquisa:

você vai fazendo perguntas e aí você vai vendo o que até que ponto ele conhece do tema, geralmente eles conhecem muito pouco. Então, aí você vai direcionando, mas antes de fazer esse direcionamento, normalmente eu deixo eles no computador para ver até onde eles vão, aí eles me mostram, eu digo - mas você acha que é só isso que você sabe? Será que você não pode buscar um pouco mais?

A bibliotecária da escola B demonstrou sua visão sobre a competência em informação através de um exemplo, que essa seria “a capacidade que o aluno tem de mobilizar ações em prol do desenvolvimento de um tema de pesquisa” (BB).

Durante as entrevistas nas escolas A e B, foram realizadas perguntas relacionadas à questão da competência em informação, especificamente sobre a realização da pesquisa escolar e se existe a prática do “copiar e colar” entre os alunos. Foi possível verificar que, de maneira geral, os alunos da escola A não realizam pesquisas escolares sobre conteúdos das disciplinas. As pesquisas realizadas estão relacionadas à curiosidade e atualidades, muitas vezes partindo do próprio aluno. Conforme o relato do bibliotecário da escola A, esta prática foi considerada pela equipe da escola como mais produtiva e motivadora e que leva efetivamente o aluno a realizar uma pesquisa adequada, evitando assim o ato de copiar e colar. O trecho a seguir ilustra tais considerações:

com a experiência você observa é que todo trabalho de pesquisa nunca dá certo. Porque o aluno vai copiar e colar, não é uma coisa da curiosidade dele, é uma coisa só *pro forme*, então [...] a gente (*bibliotecário e professores*) conversando, discutindo que isso não é por aí. Então, o que a gente faz ? esse sistema que eu estou falando para você das curiosidades, que vem da atualidade, dos acontecimentos, então, aí a gente percebeu que realmente tem uma busca da forma que deve ser feita (BA).

Diferentemente, conforme apresentado anteriormente, a pesquisa escolar na escola B é uma atividade presente no cotidiano dos alunos. No entanto, quase sempre está restrita ao espaço da escola, pois essa não é exigida como tarefa de casa, conforme o próprio relato da bibliotecária:

[a pesquisa escolar] É sempre feita aqui na escola. Para a casa, assim, eles levam muito pouco. Para casa vai levantamento de algum assunto, não é nem uma pesquisa, por exemplo, sobre a fome, aí ela (a professora) dividiu em vários grupos, aí eles vão fazer levantamento de imagem, levantamento de texto de internet, aí eles trazem para discutir em sala, mas normalmente a pesquisa é feita aqui no ambiente escolar. (BB)

Mesmo com esse viés, foi possível verificar que existe um trabalho em prol dos elementos da competência em informação ao realizar-se a pesquisa escolar, como o uso ético da informação:

Já no quinto ano a gente começa a orientá-los, assim/ além de não esquecer de citar a fonte, já [...] fazer assim, citar da forma mais completa, colocar o título da revista no caso do periódico, número, o ano, autor, que é uma forma assim de você localizar depois a informação que eles pesquisaram (BB).

6 Considerações finais

Tendo em vista a potencialidade da biblioteca escolar enquanto espaço informacional promotor da competência em informação, esse artigo teve como objetivo refletir sobre o relacionamento entre bibliotecários e professores no contexto da escola. Contribuindo com subsídios teórico-metodológicos para futuras aplicações, visto que esse tema é escasso, principalmente na literatura nacional.

Para tanto, foi ressaltada a necessidade de se ter clareza sobre o conceito de biblioteca escolar no contexto atual, em que a biblioteca não deve ser vista apenas como depósito de livros, mas como um local dinâmico, composto por diversas mídias, integrado aos laboratórios de informática e contando com uma infraestrutura adequada. A biblioteca deve, ainda, contar com um profissional preparado, que trabalhe em colaboração com o professor. Neste contexto, o papel da biblioteca escolar não é apenas o de apoiar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, mas de contribuir de forma significativa na formação do aluno, em particular nas questões relacionadas à leitura e ao uso de diferentes recursos informacionais.

Apresentamos os modelos de colaboração entre bibliotecários e professores propostos por Montiel-Overall (2005) e foi realizada uma aplicação *in-loco* desses modelos em duas escolas. Os resultados indicaram que na escola A há predominância do modelo de cooperação, no qual o bibliotecário promove ações conjuntas com os professores para mútuo benefício e para desenvolvimento dos alunos, contudo, sem compartilhar atividades de ensino e planos de aula. Percebemos, ainda, que o bibliotecário da escola A não conhece os diversos aspectos que compõem a competência em informação, o que tem um impacto nas atividades desenvolvidas por ele e na formação do aluno para lidar com o universo informacional disponível. A falta de incentivo por parte do bibliotecário para a formalização da pesquisa no ambiente escolar pode decorrer da falta de seu domínio do tema.

Já a bibliotecária da escola B, que possui conhecimento e experiência sobre a temática da competência em informação, inclui o conteúdo em vários aspectos de sua atuação. Há diversos fatores nessa escola que podem também contribuir para tanto, como as políticas institucionais da rede escolar a qual ela pertence e o fato do quadro de professores estar consolidado há certo tempo. Ao que parece isto contribui positivamente para a continuidade das atividades e, também, pelo fato de que eles adquiriram experiência sobre o uso e serviços da biblioteca.

Finalizando, podemos dizer que há muito o que se pesquisar e trabalhar em relação a colaboração entre professores e bibliotecários no contexto nacional. Os modelos propostos por Montiel-Overall (2005) podem auxiliar os trabalhos a respeito desta temática por elencarem aspectos a serem observados.

Os agentes educacionais, juntamente com políticas adotadas pelas as escolas, podem interferir na formação dos alunos e no desenvolvimento da competência em informação pelos mesmos. Quando positiva, esta influência pode contribuir para um aprendizado amplo, que pode ser transposto a diferentes esferas da vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.244 de 25 de maio de 2020. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país. Brasília, *DOU*, 25 de maio de 2010.

CAMPELLO, B. S. (Coord.). *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento*: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica; Conselho Federal de Biblioteconomia, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicol. Esc. Educ.* 1998, v. 2, n. 2, p. 153-160. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=pt&nrm=iso>.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.), Campinas, v. 2, n. 2, 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 01 set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009>

DURBAN ROCA, G. *Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola*. Trad. de Carlos Henrique L. Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 80 p.

GARCIA-QUISMONDO, Miguel; CUEVAS CERV ERO, Aurora. Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 36, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1965200700010000>

KUHLTHAU, Carol C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. 2. ed. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 303 p.

_____. *Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MACEDO, Neuza Dias de. (Org.). *Biblioteca Escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Senac, 2005. 448 p.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão!* Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 151 p.

MATA, Marta L. da; CASARIN, Helen de C. S. Inserção de conteúdo de competência informacional e de formação pedagógica nos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Brasil In: XIII ENANCIB, 2012, Rio de Janeiro. No prelo.

MOÇO, Anderson. 5 etapas da boa investigação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 25, n. 237, p. 40-47, nov. 2010.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 24-48, 2005.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária. IN: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG/Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, 2005.

PEREIRA, R. *Aplicação da competência em informação no contexto escolar: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande - MS*. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, 2010.

PIMENTEL, Graça. *Biblioteca escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117p.

RODRIGUES, Maria do Céu Gomes Dias. *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração*. Um estudo numa escola secundária com 3º Ciclo. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2010.

SANTOS, Maria Lucília Marques dos. *Bibliotecas escolares: que colaboração?* 2010. 120f. Dissertação (mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares) - Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2010.

UNESCO. *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. São Paulo, 1999. Disponível em: < <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> >. Acesso em: 05 jun. 2007.

UNESCO. *Diretrizes IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf>. Acesso em: 10 set. 2009.

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em Janeiro de 2013.

BIBLIOTECAS ESCOLARES E INSTRUMENTOS DIGITAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA PESQUISA EM MARÍLIA-SP¹

SCHOOL LIBRARIES AND DIGITAL INSTRUMENT IN SCHOOL SPACES: A SEARCH IN MARÍLIA-SP

Dagoberto Buim Arena²

RESUMO: O artigo relata pesquisa realizada com 15 professores e 45 alunos em três escolas de ensino municipal de Marília - SP, com o objetivo de mapear relações entre bibliotecas escolares, laboratórios de informática e dispositivos digitais. A investigação está vinculada a outros dois polos: um na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e outro no Instituto Francês de Educação, em Lyon, França. As respostas foram obtidas por meio de perguntas previamente formuladas e registradas por bolsistas em situação de entrevista. O artigo inicialmente recupera projetos históricos franceses do final do século XIX com a intenção de estabelecer vínculos com a situação em 2012, no Brasil. Em seguida, apresenta e comenta os gráficos com dados obtidos. As conclusões indicam a ausência de organicidade nas relações entre bibliotecas e laboratórios de informática. Os dispositivos portáteis fora da escola são utilizados predominantemente para jogar e participar de sites de relacionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Bibliotecas escolares. Laboratórios de informática. Dispositivos digitais. Leitura. Séries iniciais.

ABSTRACT: The article reports on research conducted with fifteen teachers and forty-five students in three high schools municipal Marília - SP, with the goal of mapping relationships between school libraries, computer labs and digital devices. The investigation is linked to the other two poles: one in the Faculty of Education, Federal University of Uberlândia and another at the French Institute of Education, in Lyon, France. Responses were obtained through questions previously formulated and recorded by scholars in an interview situation. The article initially retrieves historical projects of French in the late nineteenth century with the intention of establishing linkages with the situation in 2012, in Brazil. It then presents and comments on the graphics with data. The findings indicate the absence of organicity in relations between libraries and computer labs. Handheld devices outside of school are predominantly used to play and participate in social networking sites.

KEYWORDS: School libraries. Computer labs. Digital devices. Reading. Early grades.

¹ Esta pesquisa obteve auxílio financeiro do CNPq/Edital Ciências Humanas.

² Doutor em Educação. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp - Marília. E-mail: arena@marilia.unesp.br

Introdução

Em novembro de 2010, como parte das atividades acadêmicas de pós-doutorado que cumpria no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), em Lyon, França, participei de um colóquio cujo tema e título eram assaz inquietantes, porque propunham percursos históricos com pontos de chegada em construção e com direção para o futuro nas salas de aula e nas escolas. *A escrita do papel à tela* - era essa a temática e o nome muito sugestivos - deu a direção para manifestações de pesquisadores franceses interessados em analisar e prever o uso mais generalizado da escrita nas telas, especialmente em *tablets* e lousas digitais em escolas francesas. Ao fim do período de estágio - que coincidiu com a transformação do INRP em Instituto Francês de Educação (IFE), vinculado à Escola Normal Superior de Lyon - estabeleceu-se o compromisso de desenvolvimento de uma pesquisa compartilhada na área, entre uma pesquisadora, formadora de professores nessa instituição, e dois pesquisadores brasileiros, um da Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia, em Minas Gerais, e outro - esse que aqui escreve - da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, em Marília, no Estado de São Paulo.

O objetivo norteador da pesquisa em gestação seria o de coletar dados de professores e alunos e as situações de ensino e de aprendizagem da língua escrita nas relações entre três ambientes separados tanto pelo modelo arquitetônico de organização escolar, quanto pela dinâmica de seu funcionamento e das funções a eles destinadas: a sala de aula, a sala de informática e a biblioteca escolar. A perspectiva inicial de planejamento da pesquisa indicava que essa relação entre espaços e funções aparentemente distintas estaria sendo alterada pelo uso progressivo dos aparelhos interativos móveis como *notebooks*, *netbooks*, *tablets* e *celulares*.

Alguns dos dados obtidos são apresentados e comentados neste artigo, mas outros serão analisados em publicações futuras. Por ora, a intenção é a de analisar o uso do laboratório de informática e da biblioteca escolar com suas ferramentas e seus instrumentos de leitura e de escrita no âmbito das escolas de ensino fundamental, séries iniciais, na faixa etária de cinco a dez anos; analisar a organização e os modos de funcionamento das aulas de informática e da biblioteca escolar em três escolas em Marília - SP. Outras publicações cuidarão das escolas em Uberlândia - MG, e de Lyon, França com a intenção de apontar aspectos convergentes e divergentes entre os dois sistemas de ensino, os de dois municípios do Brasil, e o de escolas nacionais francesas, em Lyon, no que se refere ao uso do laboratório de informática e da biblioteca escolar para atos de escrita e de leitura.

Metodologia

Para responder aos objetivos, entre os quais existem algumas ações de intervenção no cenário observado e pesquisado, medidas de natureza metodológica foram necessárias, entre elas, a elaboração de questionários. Foi definido, inicialmente, pela equipe de pesquisadores o perfil das escolas e dos sujeitos: três escolas que oferecessem ensino referente aos cinco primeiros anos da educação básica; um professor representante de cada ano oferecido pela escola; três alunos de uma classe representativa de cada ano. Assim concebida, a pesquisa contou, nas duas cidades brasileiras, com 15 professores em cada uma, e com 45 alunos na faixa etária entre cinco e dez anos de idade, presumivelmente. Foram elaboradas 53 questões endereçadas para alunos e 52 para docentes, algumas fechadas, próprias para tabulação precisa de dados percentuais e outras abertas, mas também possíveis de serem organizadas em gráficos por categorias. Essas questões, apesar de constarem de um questionário, foram feitas em situação de relação entre os entrevistados alunos e professores, e um entrevistador e, uma bolsista, que anotava as respostas fornecidas.

Neste artigo não serão apresentados gráficos ou comentários referentes a todas essas questões e a todas as cidades envolvidas. Cada pesquisador abordará diretamente a pesquisa realizada em seu universo, mas posteriormente, após a consolidação geral do banco de dados, artigos conjuntos darão análises comparativas, com o intuito de atender aos objetivos de promover o diálogo entre

pesquisadores e professores, de promover a internacionalização de pesquisas na área da apropriação da leitura, da escrita por meio de dispositivos portáteis como *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, e os variados tipos de celulares. Os dados aqui analisados terão como referência três escolas da rede municipal de Marília, São Paulo, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, representantes de três zonas periféricas, uma na zona norte, outra na zona sul e outra na zona oeste da cidade, perfazendo 15 professores e 45 alunos.

Um pouco de história

Em meados de 1954, aos quatro anos de idade, vi chegar à pequena casa de madeira de meus pais, em uma pequena cidade do interior de São Paulo, um móvel diferente a que eles chamavam *biblioteca*. Comprado em segunda mão de um vizinho bancário, serviria para guardar os livros didáticos de meus irmãos, já no ginásio, mais os espíritos e os enviados por dirigentes do então clandestino partido comunista, lidos por minha mãe. Até 2012, 58 anos depois, a biblioteca com duas portas de vidro, corrediças, guarda alguns livros e outros objetos. Sempre me pareceu estranho dar o nome de biblioteca a um pequeno armário envidraçado. Para mim, que cresci em busca de leituras, a biblioteca era um grande espaço físico, com livros, mas a história das bibliotecas escolares em território francês me fez visitar pessoalmente o armário-biblioteca de minha casa e, virtualmente, os pequenos armários, de duas portas, estreitos, no fundo das salas de aula, nas escolas de minha infância.

Em 1860, as instruções ministeriais dirigidas às autoridades municipais francesas recomendavam a confecção e utilização de uma biblioteca-armário para que os livros e demais materiais impressos das escolas fossem abrigados e preservados (HÉBRARD, 2009). O projeto padrão já trazia as formas que eu encontraria na biblioteca usada, adquirida em 1954, no interior paulista:

na parte superior, com um ornamento simples, mas bem desenhado. As quatro bordas superpostas que compõem o batente superior podem ser envidraçadas ou fechadas com madeira. Cada um de nós terá reconhecido, nessa descrição, os antigos armários das salas de aula de nossa infância. (HÉBRARD, 2009, p. 8).

A estratégia do governo francês na época não se distancia das empregadas pelas autoridades francesas e brasileiras no século XXI, apesar de portar com pequenas alterações. Em vez de um armário, há estantes em um espaço maior, mas a organização e dinamização dos livros são ainda de responsabilidade do professor. Em 1860, havia um anúncio das políticas públicas cujas medidas se estenderiam até o século XXI, tanto na França, quanto no Brasil. Essas medidas legais atribuíam ao professor a função de se tornar, concomitantemente, bibliotecário não só da escola, mas de toda a comunidade:

Confiando a professores primários o cuidado com a educação de adultos por meio do livro, Gustave Rouland quis agir rápido e com menos custos. Pensava evitar a criação de um corpo especializado de bibliotecários. Ora, os professores, apesar dos esforços despendidos nas Escolas Normais, parecem não ter tido nem o gosto nem as competências necessárias para levar a efeito a missão delicada que lhes havia sido confiada. Pior, foram, sem saber, o obstáculo mais eficaz à organização da profissão de bibliotecário na França (HÉBRARD, 2009, p. 19).

Essa situação, a de usar o professor, principalmente os acometidos de doenças profissionais, continua no centro dos debates em encontros da área no século XXI. Não se trata, como apontam todas as pesquisas, de natureza histórica, como a de Hébrard (2009), ou as dirigidas aos sistemas atuais, de negar a necessidade de um bibliotecário, atualmente investido também nas funções de mediador do ato de ler em suportes múltiplos, como os digitais. A decisão foi e continua sendo, ainda em 2012, determinada pelo caráter econômico de organização da cultura. Serão apresentados

nos próximos tópicos dados vinculados à organização das escolas, dos professores e dos alunos.

Análise dos dados obtidos com professores

Inicialmente serão apresentados dados produzidos pelas respostas de professores, especificamente os que mantêm estreito vínculo com as seguintes temáticas: 1. Utilização de bibliotecas escolares; 2. Utilização de laboratórios de informática; 3. Utilização de aparelhos portáteis ou fixos; 4. Presença e uso dos dispositivos digitais na vida de professores e alunos.

Sobre bibliotecas

As escolas de ensino fundamental da rede municipal de Marília apresentam, em sua configuração, uma sala destinada à biblioteca, com estantes, mobiliário próprio, livros e materiais pedagógicos de natureza diversa, e um espaço específico, em sala separada, climatizada, com 20 computadores e mobiliário próprio, destinado para as aulas que utilizam um conjunto de softwares chamado *visual class* de uma empresa especializada em *softwares* educacionais. As bibliotecas não possuem funcionários específicos para a sua organização e para empréstimos de livros, exceto em alguns casos, como mostram os dados, em que há um funcionário ou professor que eventualmente pode exercer a função, situação semelhante ao modo como funcionam quase todas as escolas das redes escolares públicas no Brasil. Na história escolar francesa essa situação já era conhecida.

Em 1886, na França, o ministro René Globet, sucessor de Jules Ferry na condução da educação francesa, escreve recomendação aos professores, considerados por ele bibliotecários naturais, a respeito do controle sobre as leituras dos alunos. Apesar de abordar o controle de leitura, é interessante destacar a consolidação do professor na função de bibliotecário. Atualmente, apesar de toda formação existente na área, essas funções continuam hibridizadas:

Localizados na escola, conservados e mantidos pelo professor primário, o bibliotecário natural [as bibliotecas populares das escolas] se endereçam de forma mais particular às crianças e, por isso, é necessário que sua composição seja escrupulosamente fiscalizada. (GLOBET, apud HÉBRARD, 2009, p. 68).

O trabalho do professor não se distinguia do trabalho do bibliotecário, nem do encadernador, porque, como afirma Hébrard (2009) para fazer os livros durar mais tempo havia nas escolas primárias ateliês de encadernação a fim de ensinar cada professor primário a manutenção da obras.

Se a função docente se dilui com a do bibliotecário, no laboratório de informática as funções são distintas: há um técnico designado para orientar professores e alunos e para fazer a manutenção do funcionamento das máquinas. Com o intuito de estimular todos os docentes a levar seus alunos à biblioteca, sem a presença de bibliotecários ou outro funcionário, as escolas programam, para cada turma, uma visita semanal, durante uma hora. A mesma medida se dá com as aulas das salas de informática: a cada classe é dedicada, na programação geral, uma hora para desenvolver as atividades dos *softwares* previamente preparadas. Convém destacar, ainda, que em uma das escolas, a sala da biblioteca estava sendo utilizada como sala de aula, em virtude da falta de espaço para atender a demanda de alunos. É no interior desse cenário que alunos e professores responderam às perguntas dos questionários desta pesquisa.

Todos os professores disseram que havia um espaço com livros na escola a que chamavam biblioteca, mas sua utilização e funcionamento não se aproximavam plenamente de suas idealizações. Por essa razão, e em consideração à descrição já feita, 17% dos docentes disseram não haver responsáveis diretos por elas, enquanto 73% reconhecem a existência de pessoas nessa função, 82% das quais sem formação superior. Apesar de haver um espaço destinado à relação entre alunos, professores, livros e outros materiais de leitura, com mobiliário próprio de bibliotecas,

80% dos docentes não podem dirigir-se a esse espaço de acordo com seus planos, porque em uma das escolas ela funciona como sala de aula, enquanto nos demais há um horário, de uma hora, organizado por escalas. Se, por um lado, a programação pode inibir idas frequentes de professores, por outro a medida, aparentemente administrativa e restritiva, revela seu caráter organizacional e pedagógico, porque ela encaminha professores pouco interessados em livros e leitura a colocar, de algum modo, seus alunos em um dos mais antigos e nobres dos espaços das escolas. Por outro lado, por ser um espaço que deve ser compartilhado por centenas de alunos, há razões para planejamento dos horários de acesso.

Independente do horário programado, o professor, entretanto, pode visitar a biblioteca a fim de selecionar livros, materiais, mas nem todos incluem essa tarefa em sua preparação de aulas. Apenas 60% dizem visitá-la, pelo menos uma vez por semana, acompanhados por seus alunos; 20% vão duas vezes e 7% três vezes, mas sem alunos. A razão da baixa frequência não está na desvalorização da biblioteca. Há que se considerar aqui, todavia, que em uma das escolas, a entrada nesse espaço traria incômodos ao professor que o ocupa com seus alunos permanentemente.

As visitas, com alunos ou não, têm finalidades diversas: 30% dos professores emprestam livros; 18% emprestam revistas, 14% vídeos, 16% dicionários, 12% mapas e 10% jornais. Os dados percentuais não indicam ações excludentes, mas as predominantes. Deste modo, é interessante destacar a leitura de jornais, mesmo com apenas 10%, que com as revistas compõem o índice expressivo de 28%, muito próximo dos 30% de empréstimos de livros.

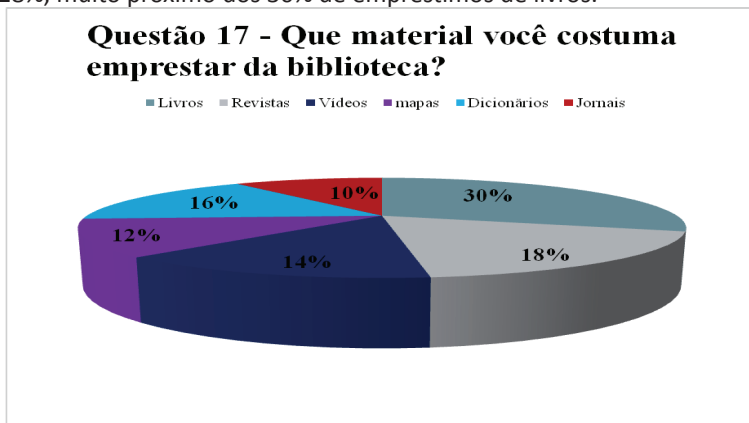


FIGURA 1. Empréstimo em bibliotecas

A respeito do acesso aos computadores na escola, 33% gostariam de que fosse livre o acesso, sem horários programados; 33% gostariam de que houvesse espaço exclusivo, sem que fosse utilizado eventualmente pra outras finalidades; 17% lembraram-se de que seria importante a presença de um profissional formado em biblioteconomia, 6% gostariam de que fosse aberta à comunidade e 11% não deram nenhuma sugestão para o aprimoramento de suas funções. Essa pergunta, aberta, tinha a intenção de coletar dados sobre o funcionamento idealizado da biblioteca das escolas. Apesar de todos afirmarem não haver computadores no espaço biblioteca, nenhum docente sugeriu que ali eles pudessem ser instalados. Há, aparentemente, a concordância com a separação costumeira existente nas escolas entre livros e computadores, portanto, uma separação entre leitores e internautas, ou ainda, entre leitores de telas e leitores de textos em papel.

Uma das perguntas do questionário buscava saber quais atividades os professores desenvolviam nesse espaço, predominantemente, com seus alunos. 27% dos docentes usam os espaços da biblioteca para discutir livros lidos em Rodas de Leitura; 13% usam para as sessões de contação de histórias; 13% somente para empréstimos, 27% deixam que os alunos procurem livros e os leiam livremente; 7% levam os alunos pra pesquisar algum assunto, e 13% nada programam. Esses

dados podem sugerir algumas hipóteses: as ações não são, obviamente, excludentes; predominam, no planejamento do docente, umas em relação às demais, mas há 13% que não usam ou não podem estabelecer relações entre adultos, crianças e livros no espaço destinado previamente à biblioteca escolar.

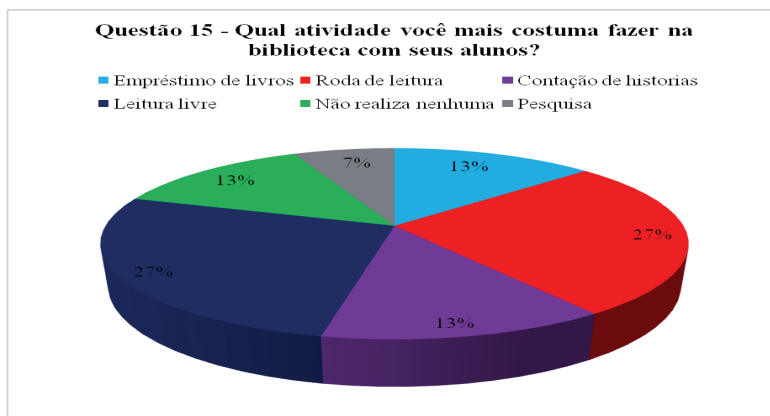


FIGURA 2. Atividades realizadas na biblioteca

Há queixas em relação à ausência de materiais, como em qualquer biblioteca escolar: enquanto 22% reclamam que faltam jornais, 17% gostariam de que houvesse maior oferta de gibis, 5% pediram revistas; 28% afirmaram que é preciso maior quantidade de exemplares e títulos de livros. 4% por outro lado, pensaram em mobiliário mais adequado; 5% sentem a falta de um tapete para que as crianças ouçam histórias e 2% reclamam das prateleiras altas. 17% não sugerem melhoria alguma, nem em relação ao funcionamento, nem ao acervo, nem ao mobiliário, nem à presença ou ausência de um bibliotecário. Desde o início da expansão das escolas públicas, como aponta Hébrard (2009), os bibliotecários especializados foram interditados como medida de natureza estritamente econômica. A experiência francesa de 1860, malgrado ter sido desastrosa, continua a ser reproduzida tanto lá, como aqui. Apesar de haver o espaço e horários para o encontro entre professores e alunos em espaço diverso do da sala de aula, faltam, para os professores, livros, jornais, gibis e outros materiais. Os livros didáticos envelhecidos continuam a ocupar os espaços das estantes.

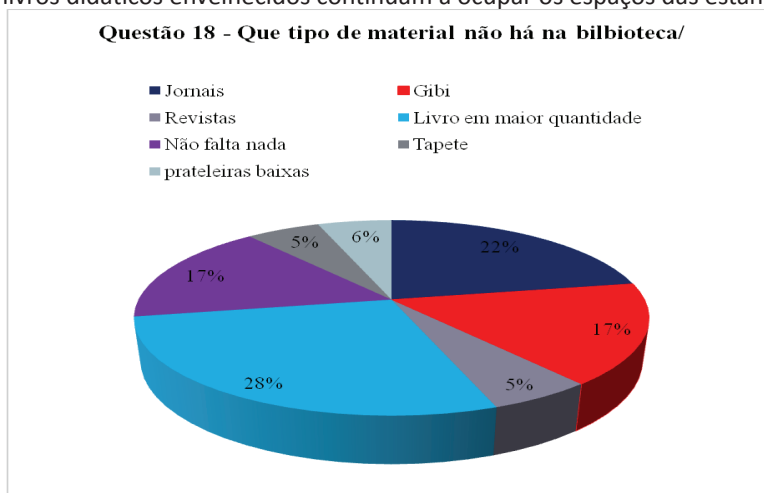


FIGURA 3. Falta de material na biblioteca

Sobre salas de informática e dispositivos digitais

Assim como os livros, vinte computadores fixos, também ocupam uma sala, mas, diferentemente das bibliotecas, há ar condicionado e um técnico especializado em informática para fazer a preparação e orientação das atividades que são desenvolvidas por alunos e professores. O domínio das ações relacionadas aos softwares do programa *visual class* nas atividades com os computadores indica que as máquinas não são exploradas plenamente pelos docentes como ferramentas de desenvolvimento intelectual e profissional, mas não há nenhum reparo em relação às atividades do programa: 27% as consideram ótimas, e 73% as consideram boas.

O técnico recebe, conforme os questionários, diferentes nomes: 27% o consideram monitor; 20% como técnicos e 27% instrutores de informática, 20% como professores e 6% como estagiário, mas 20% não sabem realmente qual sua formação. Esse profissional não é, verdadeiramente, um professor, mas atua diretamente com as crianças para orientá-las quando usam os softwares ou jogos pedagógicos. Algumas observações podem ser feitas a respeito da presença de profissionais nos laboratórios de informática e a ausência deles nas bibliotecas. Apesar de a referência ser a pesquisa realizada em Marília, não é desconhecido o fato de que outras redes públicas, como a do Estado de São Paulo, não tenham nem técnico de informática, nem bibliotecário ou qualquer professor contratado especialmente para lidar com crianças e livros.

As máquinas fixas, os chamados computadores de mesa, exigiram para sua instalação um rigoroso aparato técnico e um especialista para deles cuidar, enquanto o velho objeto da cultura, o livro, mais resistente e menos exigente, permaneceu em locais, algumas vezes pouco arejados (mas não é o caso das escolas desta pesquisa), sozinhos, sem um mediador, além do professor, que os faça se encontrar os seus leitores. Mas esse mediador, um bibliotecário, também é o mesmo profissional que poderá orientar os alunos em suas andanças e experiências no mundo digital. As qualidades técnicas das máquinas fixas e as qualidades técnicas dos livros móveis têm determinado a sua importância para a formação dos alunos, mas esse maior cuidado com um e menor com outro tende, quero crer, a se alterar rapidamente, porque, tal como o livro, os dispositivos digitais móveis dessacralizaram os cuidados exagerados com os equipamentos: *notebooks* caminham com as mochilas, sob o sol, *tablets* são enfiados nos mais estranhos lugares e celulares disputam nas bolsas dos pequenos os espaços com lanches e potes de iogurtes. A rigidez, a sisudez e a inflexibilidade das salas dos computadores estão sendo abaladas pelos seus primos mais jovens, os dispositivos móveis, tão móveis quanto o velho livro, que gasto e engordurado, pode ocupar espaços nas bolsas, no sofá, na cama, na mesa da cozinha, ao lado, diante e sobre o monitor do computador. De caminhos separados desde o ponto de partida, livros e dispositivos digitais móveis, ou não, começam a se cruzar em espaços fundidos e ações conectadas. Mas parece faltar ainda, como apontam os dados, o mediador para todos eles, indistintamente, o profissional das ciências da informação, o especialista em livros, agora também, no universo das tecnologias.

Em casa

Em respostas abertas, com mais de uma possibilidade, interessadas em captar os comportamentos relacionados ao uso dos computadores em casa, foi interessante constatar que 100% dos docentes afirmaram possuir pelo menos um computador; 21% usam predominantemente o aplicativo *Word* para digitar textos, 22% fazem pesquisas, 19% veem filmes no *Youtube*, 16% costumam baixar programas, outros 16% participam das redes sociais, e 6% o usam para jogar. Esses dados provocam outras perguntas, que não fazem parte dos interesses desta pesquisa. Quais seriam os temas pesquisados, quais são os textos digitados, quais são os filmes do *Youtube*, como participam das redes sociais e que tipos de jogos são seus preferidos? O aprofundamento dessas questões poderia revelar outros aspectos do comportamento docente no uso dos dispositivos tecnológicos e compará-los com as escolhas dos alunos, que como será possível verificar, costumam usar o computador e outros dispositivos para jogar.

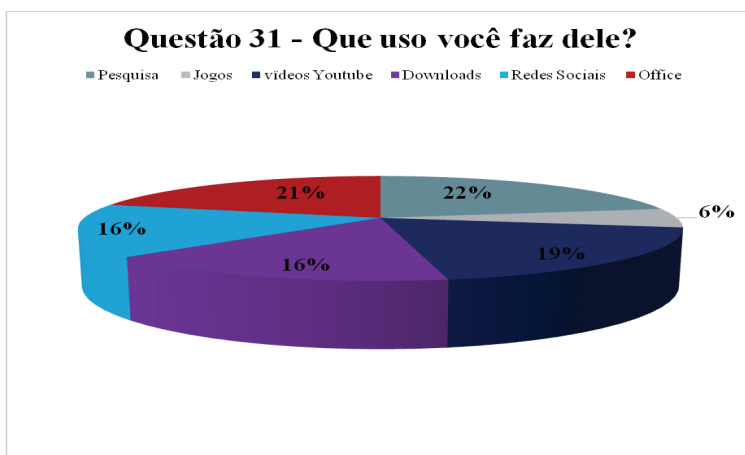


FIGURA 4. Uso de computador

Cuidadosos e ponderados, ao serem indagados sobre o tempo diário dedicado à máquina em casa, 47% disseram a usar de uma a duas horas, 33% de duas a quatro horas, 7% entre quatro e seis horas e 13% mais de seis horas. A porcentagem mais baixa, de mais de seis horas, coincide com a anterior dedicada ao jogo e às redes sociais, atividades que ocupam mais tempo dos usuários. Apenas 60% por cento dos professores possuem *notebook* e já o usaram na sala de aula; 33% possuem *tablets*, contra 67% que não o possuem. Em relação a lousas digitais, todos disseram já ter ouvido delas falar, mas apenas 60% disseram que saberiam utilizá-la.

Diante de uma pergunta que impossibilitava duas respostas, isto é, a de qual espaço, entre os dois estudados, considerar mais importante na escola, 67% escolheram a biblioteca, porque com ela, segundo afirmaram, formam-se leitores, mas 33% optaram pela sala de informática, porque por elas também os alunos poderiam ter acesso a livros.

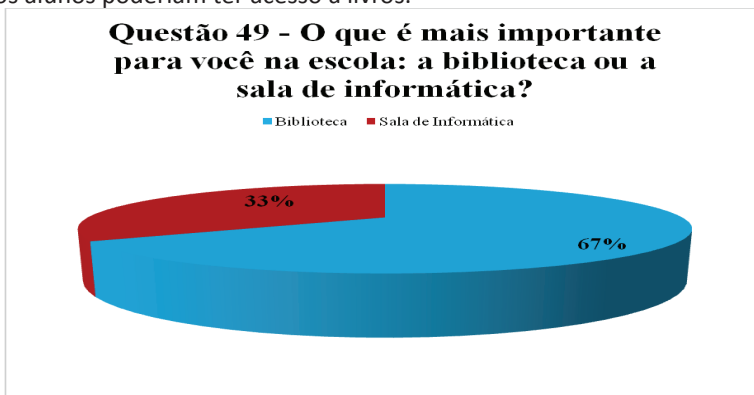


FIGURA 5. Salas de informática e bibliotecas: importância

Como há na escola, especificamente na sala de informática, computadores para uso de alunos, mesmo com tempo controlado, os professores promovem algumas atividades para explorar os recursos digitais, mas outros mantêm certa reserva em relação a isso. 13% deles não encaminham os alunos para as máquinas, porque somente poderiam fazer isso os que sabem escrever. Há, agora com o computador, a mesma prática que havia antes com o livro: o pressuposto de que uma criança somente poderia tomar um livro nas mãos se conhecesse a relação fonema/grafema, em vez de aprender, pelo livro, como a língua é operada nas relações humanas culturais e históricas. O teclado

e o mouse, portas de entrada para o computador e seus recursos, só podem ser usados pelos alunos, segundo alguns professores, se a mesma linha de pensamento do acesso ao livro fosse obedecida, isto é, se as crianças conhecessem a relação fonema/grafema, em vez de, do mesmo modo, aprender a língua, como instrumento poderoso de relações sociais, por meio do uso do teclado, do mouse, do *Word* e de todas as ferramentas existentes.

A língua na boca, nas mãos e, sobretudo na mente humana, transborda de sentidos em todos os suportes, quando utilizada pelo homem. O editor francês Hetzel, em 1891, (apud HÉBRARD, 2009, p. 73), interessado em vender livros, escrevia em prefácio de seu catálogo recomendações didáticas aos professores primários. Suas sugestões não se distanciam das que hoje ainda são dirigidas aos docentes brasileiros, como caminhos para ensinar a modalidade escrita de linguagem e o ato de ler, especialmente literatura infantil. Textualmente, sugeria Hetzel que o docente

inspirará o gosto pela leitura na própria escola, por meio de leituras em voz alta, bem escolhidas, habilmente suspensas, das quais ele mesmo se encarregará e que serão recompensadas. Em seguida, ele convidará os alunos a fazer empréstimos da biblioteca, indicará as leituras para casa; saberá graduá-las e diversificá-las segundo a idade, a capacidade, as necessidades, os lazeres, as estações, os trabalhos no campo ou nas oficinas, os acontecimentos externos [...] Fará circular o livro que parece agradar; interrogará as crianças sobre suas leituras [...]; enfim, com convicção e paciência, constituirá um grupo regular de leitores que terão rapidamente esgotado seu catálogo. (HETZEL apud HÉBRARD, 2009, p. 73).

Curiosamente, a mesma situação é redimensionada por Bajard (2008, p. 43), ao comentar o descolamento do texto de seu suporte na era dos *chips*:

Revelado na tela, ele toma uma forma visual: nós o chamamos *texto gráfico*. Proferido pelo mediador [...] toma uma forma fônica: nós o chamamos *texto sonoro*. Esses dois conceitos nos permitem analisar com maior acuidade a sessão de mediação que coloca a criança em contato com as duas manifestações do texto. A criança não alfabetizada que domina o oral compreende espontaneamente o texto sonoro, porque todos os dois [mediador e criança] compartilham da mesma matéria linguística. De outra parte, para compreender o texto gráfico ela [a criança] deve seguir uma longa aprendizagem.

O editor do século XIX não recomendava apenas a leitura oral pelo professor, mas insistia em fazer circular o livro na escola e em casa, isto é, remetia o aluno para o texto gráfico, do mesmo modo como insistia Bajard em 2008.

E é por esse caminho e por tantos outros todos que a criança pode aprender a escrever e a ler. E não fora deles, exclusivamente pelo lápis, de ouvido atento para aprender a estabelecer relações entre letras e seus sons convencionais, como indicam 13% dos professores, somados aos 7% que acreditam que somente os maiores, os já alfabetizados, podem fazer isso, mais 7% que disseram não encontrar meios para oferecer essas oportunidades aos alunos. Juntos somam 27%. Mesmo assim, não basta usar a máquina como uma ferramenta para ensinar ortografia, como fazem outros 27%. Mas, por outro lado, 6% insistem em enviar alunos para que aprendam a mexer com a máquina e 7% já criam jornais.

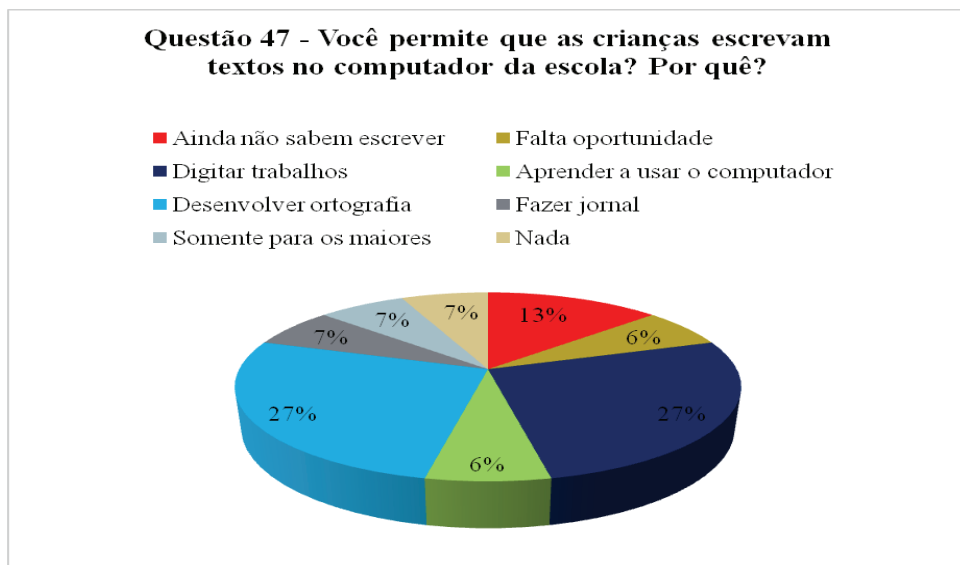


FIGURA 6. Uso de computador na escola

Análises dos dados obtidos com alunos

Entre os materiais retirados pelos alunos, 65% são livros, 22 % são gibis, 9% revistas, 4% mapas. As respostas à pergunta sobre como gostariam de usar preferencialmente o computador, caso tivessem total liberdade, foram variadas: 25% gostariam de jogar, 18% de acessar a internet, 13% de navegar pelo *Facebook*, 12% de pesquisar e também 12% de realizar as atividades dos softwares educativos, 7% gostariam de digitar alguma coisa, outros 7% de entrar no *Orkut* e 6% gostariam de *tuitar*.

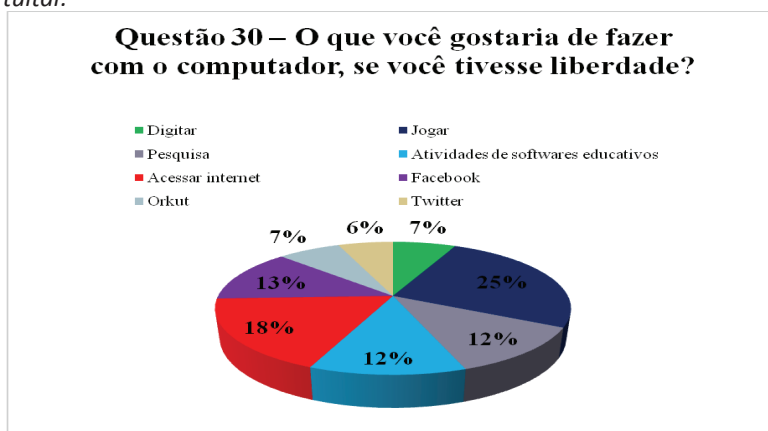


FIGURA 7. Liberdade no uso de computador

Em casa

Dos alunos entrevistados, 27% não têm computador em suas casas, mas 54% possuem os de mesa e 19% *notebooks*, mas 44% não os usam por alguma razão não explorada pelo questionário, contra 56% que os podem utilizar.

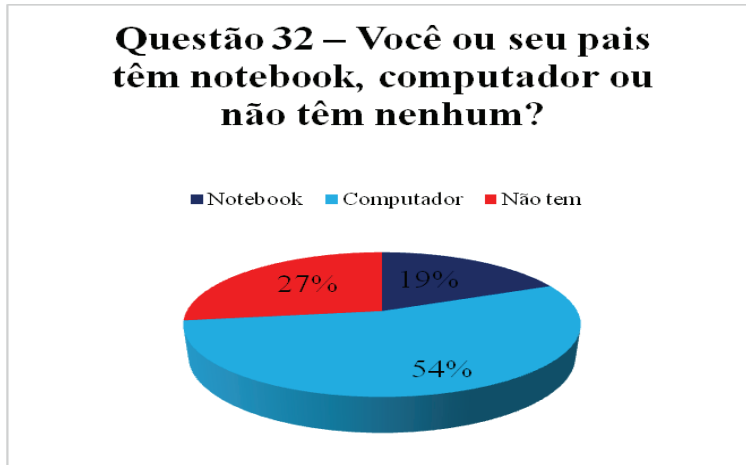


FIGURA 8. Computadores em casa

Como em casa há certa liberdade, o uso apresenta alta flexibilidade: 28% usam pra jogar, 18% pra ver filmes no *Youtube* e 18% pra fazer pesquisas; 14% entram no *Facebook*; 8% conversam pelo *MSN*; 8% no *Orkut*; 5% ainda se dedicam ao que consideram atividades educativas e 1% usa o computador para *tuitar*.

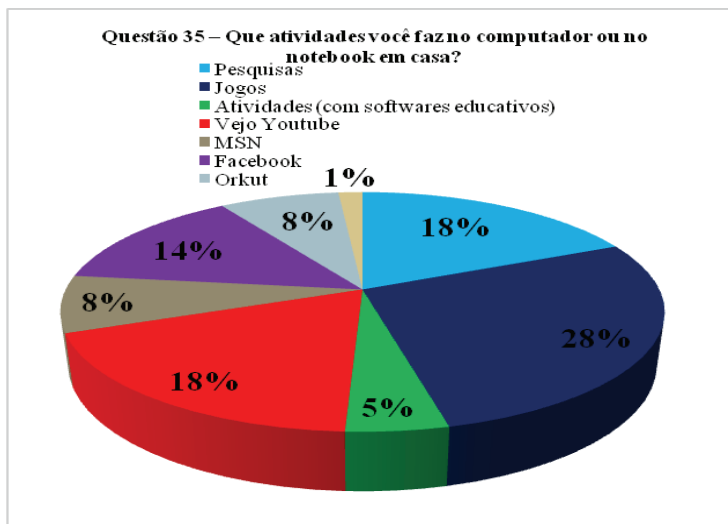


FIGURA 9. Uso de computadores em casa

Como os professores, os alunos também veem filmes (19% e 18%, respectivamente), jogam (6% e 28%) e participam das redes sociais (16% e 30%, distribuídos entre Facebook, MSN e Orkut).

Em casa, as crianças não permanecem muito tempo diante da máquina: 49% menos de uma hora, 33% entre uma e duas horas; 6% entre duas e quatro e 6% mais de quatro. Apenas 9% já imprimiram alguma coisa, contra 91% que jamais transformaram seus escritos virtuais em material impresso.

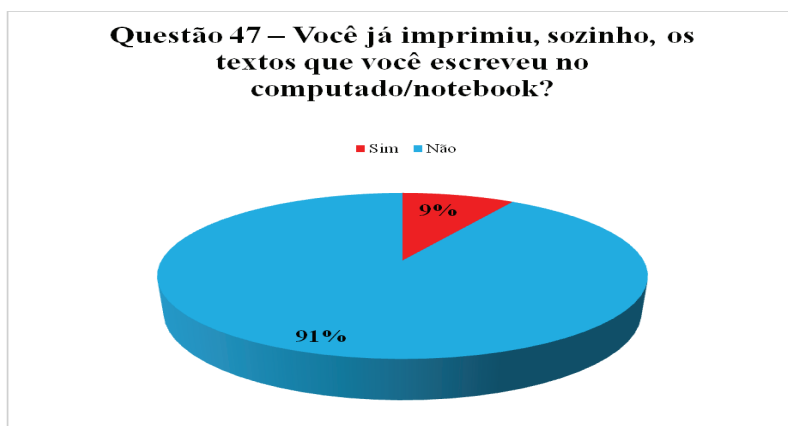


FIGURA 10. Experiência com impressão de textos

Celulares e tablets

Há um expressivo número de alunos que possui celulares, apesar de serem crianças entre 5 e 10 anos, de escolas públicas localizadas em bairros basicamente compostos por casas populares. Entre eles, 58% possuem celular para uso próprio. Os que o possuem fazem uso de maneira também flexível. Predominantemente, 21% jogam, 20% ouvem música, 18% fotografam, 16% falam, 12% mandam mensagens, 11% filmam e 2%, incrivelmente, acessam a internet.

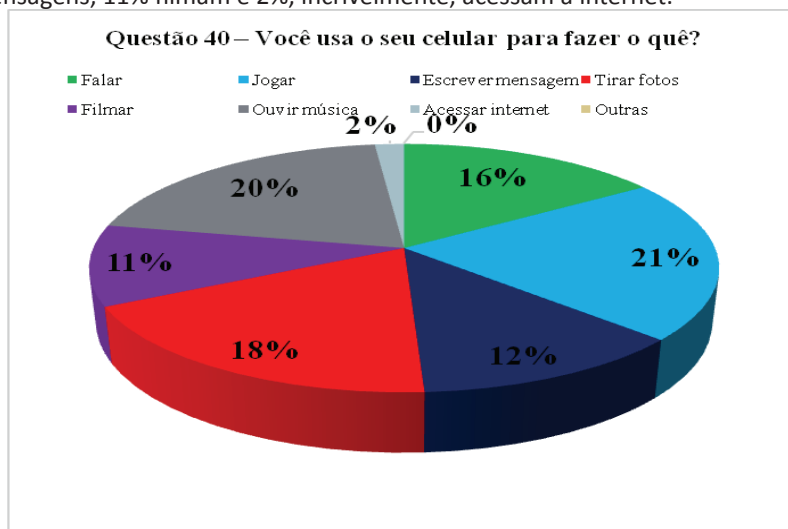


FIGURA 11. Uso de celulares

O aparelho celular, de acordo com os números, não foi feito para ser usado, pelas crianças, predominantemente como telefone; jogar, ouvir música, fotografar, filmar e acessar a internet são atividades que ocupam 62% de suas ações. Enviar mensagens e falar são ações que alcançam apenas 38%. Apenas 62% dos alunos ouviram falar em *tablet* ou *Ipad*, mas 16% disseram ter algum deles na família. Aparentemente, os celulares podem vencer os *tablets* no uso diário por sua flexibilidade e valor de compra, mas não por muito tempo. Os novos aparelhos poderão ocupar maior espaço se forem requeridos pela escola, como se fosse a mais recente versão da antiga lousa individual de ardósia utilizada pelas crianças em séculos passados.

Questões abertas

Foram múltiplas as manifestações quando foram indagados sobre o modo de como gostariam de que fosse a organização da biblioteca. A maioria, 40%, por não ter outras bibliotecas como referência, disse que poderia continuar do mesmo modo, mas 16% querem outra organização, sem, contudo especificar quais mudanças poderiam ser implementadas. De outra parte, 18% sabem o que querem: mais livros e mais computadores, 7% gostariam de que nela não funcionasse sala de aula e outros 7% que o acesso fosse livre. 4% ainda a têm como lugar do silêncio, e apenas 2% sentem falta de uma pessoa que os atenda e os oriente. Esse índice de 2% indica que há profissionais que cuidam de bibliotecas, mas os especialistas recomendam conjuntamente acesso facilitado, biblioteca equipada e um mediador qualificado. Paiva (2009, p. 142) insiste que

A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso, a possibilidade de o aluno/a criança poder olhar e manusear esse objeto, complementada - e não menos importante -; pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, se define prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores.

Outros dados menores incluem a possibilidade de empréstimos mais frequentes e maior disponibilidade de mapas. Dados semelhantes se dão quando a questão aborda outras possibilidades de organização para as salas de informática: 49% dizem que deveriam continuar do mesmo modo, mas 22% solicitam acesso liberdade de acesso e 7% querem mais jogos. São surpreendentes os dados sobre os livros já lidos e que de algum modo provocaram algum impacto entre os alunos: 50% disseram não se lembrar do título; 9% lembram-se dos gibis do Mauricio de Souza e os 41% restantes são distribuídos entre vários títulos, entre eles, uma obra sobre dinossauros e uma das histórias dos três porquinhos, com 9% cada.

Para definir melhor as ações que fazem com o computador em casa, especificamente sobre os atos de escrever e de ler, duas questões diretas foram feitas, mas as respostas quase sempre incluíam ações de natureza mais ampla. Mesmo assim, alguns dados são notáveis: 71% não usam o computador pra escrever; 7% escrevem no MSN e outros 7% apenas escrevem os nomes dos jogos; 5% gostam de escrever seu próprio nome e os demais escrevem frases e recados no facebook.



FIGURA 12. Usos dos computadores em casa

Apenas um aluno, de 9 anos, que corresponde a 2% do universo de respondentes, disse que usa o computador pra escrever poesias para sua mãe no *facebook*. Esse mesmo aluno declarou que lê os jornais *Folha de S. Paulo* e o *Estadão*. Textualmente, declarou que “com o computador aprendi a gostar de ler, eu descobri que dava pra pesquisar e um monte de coisas. Meu pai comprou um *notebook*. Aí eu escrevo o texto primeiro lá e depois eu passo para o caderno. Assim eu vejo onde estou errando”. Menino esperto: usa a indicação vermelha do *Word* para evitar as correções vermelhas na escola. Mas faz muito mais do que isso, certamente. Se tivesse liberdade pra usar o computador em casa, iria “escrever, ler o jornal, jogar, ver filmes no *youtube* e relacionar-se pelo *facebook*. Uma aluna de 6 anos disse que a biblioteca “poderia ter muito mais livros e computadores”. Em casa, apesar de haver computador, disse que não escreve, mas anda pelo *facebook*, mas que se pudesse, mandaria mensagens pelo *face* e veria vídeos pelo *youtube*.

Um indicador também impressionante se refere aos que não leem nada: 61%. Este dado inclui os que não usam computador, mas também pode revelar que o ato de ler pode ser compreendido como um ato vinculado a determinados gêneros, como contos, poesias, notícias. Entre esses gêneros, 9% leem instruções de jogos, 7% jornais, 5% *facebook*, 4% leem temas de pesquisas escolares e 4% textos, sem especificá-los. Outros, em menor proporção, leem gibis e contos de fadas.



FIGURA 13. Leitura na tela

Se tivessem um *notebook* exclusivo e absoluta liberdade, 46% disseram que o utilizariam para jogar; 35% para acessar a internet; 9% o dividiram com pais e irmãos e 3% iriam usá-lo para escrever; ouvir música e pintar são ações que estão entre as menores opções.

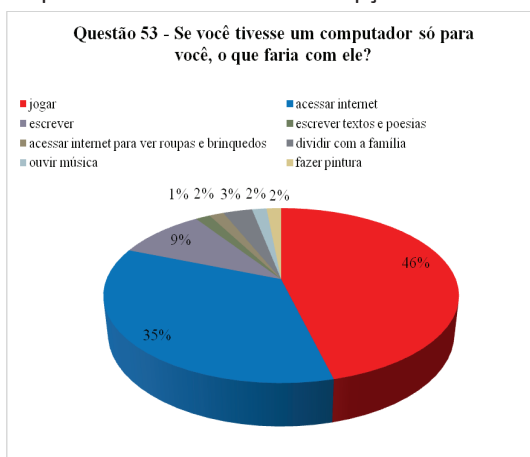


FIGURA 14. Possibilidades de uso de computadores com liberdade

Conclusão

Os dados registrados por esta pesquisa, apesar de composta por um universo reduzido de sujeitos, mostram cenários nos quais eles se movimentam e, de certo modo, apontam outros nos quais se movimentarão no futuro não muito distante, quando se considera a relação de uma antiga, mas sempre revolucionária tecnologia, a língua oral e escrita. As duas modalidades rolam de um lado a outro, pela boca e pela mão do povo. A modalidade escrita enfia-se pelos *links* das telas, imprime sua marca sobre suportes fixos, e flutua pelos suportes móveis em dispositivos fixos e móveis. O homem aprende a usá-la, para escrever e ler, desde pequeno, pelos mais variados suportes, e com eles contribui para a sua recriação.

Na escola, os livros, as histórias em quadrinhos, e todas as lendas e todas as fábulas e todas as histórias oferecem aos pequenos a cultura humana de todos os tempos. Essas mesmas histórias se metem atualmente em outras mídias, mas não perdem, em todas elas, a relação sempre estável com *drives* articulados de leitura: os olhos e a mente humana. As mídias envelhecem, perdem *drives* de leitura, mas os olhos e a mente continuam a ler a mesma mídia: a língua escrita fertilizada pela cultura humana. Na escola, livros e computadores podem conviver no mesmo espaço escolar, operados pelos mesmos homens que se encontram para ensinar e para aprender: os alunos, os professores e os bibliotecários escolares, que integram com suas ações, todas as mídias.

Há um cenário pouco iluminado para os professores: os computadores são utilizados para jogar e para acessar sites de relacionamento. Os celulares também são usados para jogar. O embate atual e nos próximos anos, se é que se pode chamar de embate o desejo de legar a cultura às gerações humanas, é o de oferecer na escola as demais possibilidades de uso dos dispositivos digitais, entre elas as de explorar as potencialidades da língua escrita. Se em casa, os jogos ocupam todo o cenário, na escola, os livros e os computadores, nos espaços de uma biblioteca redesenhada, alegre, sem silêncios, podem oferecer mais do que o lazer rápido e competitivo dos jogos. Podem oferecer ao homem a possibilidade de usar os instrumentos de que dispõe para pensar, para compreender e transformar o mundo.

Os *tablets* ainda estão fora do cenário em 2012 nas escolas públicas e do cenário das casas dos professores e das casas dos alunos. São dispositivos multifuncionais, que como os celulares, serão transportados nos bolsos, nas bolsas, disputando espaços com cadernos e livros. Como afirma Bajard (2008, p. 43, tradução nossa), “os textos atualmente são estocados não somente nas estantes de bibliotecas, mas cada vez mais nas memórias dos computadores”. A esperança é que livros e *tablets* não se estranhem, mas que se encontrem sempre nas relações humanas que se dão nas bibliotecas e nas salas de aula, umas tão vivas quanto às outras, com conversas, toques, risos, alegria, cadeiras, tapetes ou mesmo no chão. Se o jogo fecha o olhar competitivo da criança em direção à máquina, a literatura pode abri-lo para o viver solidário da vida. Esse é o embate.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré. Les actes de lecture. n. 62. Jun. 2008. p. 42-47.
- HÉBRARD, J. As bibliotecas escolares: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- PAIVA, A. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca na Escola. In: SOUZA, R. J. de. Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 137-155.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em Janeiro de 2013.

BIBLIOTECA ESCOLAR: SOBRE O ESPAÇO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

SCHOOL LIBRARY: ON THE FORMATION OF SPACE AND READER

Renata Junqueira de Souza¹

Leonardo Montes Lopes²

Tatiane Portela Vinhal³

RESUMO: Como se configura o espaço da biblioteca escolar enquanto espaço do saber e apropriação de discurso? Este trabalho tem como objetivo precípua procurar respostas a essa indagação que incomoda muitos segmentos da sociedade quando se trata do real papel da biblioteca escolar na formação de leitores. A partir de pesquisas bibliográficas baseadas nas concepções de pesquisadores que já legaram contribuições importantes sobre leitura e biblioteca, tais como: Cavallo e Chartier (1998), Silva (1995), Bakhtin (1999), Freire (1997), Battles (2003), Lajolo (2006), entre outros, foi possível estabelecer relações a respeito da função da biblioteca como polo atraente de leitores. Nesse contexto, o foco de análise é compreender os processos existentes para se formar leitores a partir da biblioteca escolar, ou seja: o que ler, como ler, e a maneira como esta prática cultural é desenvolvida para que a biblioteca escolar cumpra o papel social na construção de leitores autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca. Espaço. Leitor.

ABSTRACT: How is the library space set up as a place of knowledge and, at the same time, appropriation of discourse? The main goal of this paper is to look for answers to this question, which bothers many segments of the society, especially when it comes to the real role of the school library in the education of readers. Supported on bibliography researches, which have as basis the conception of different researchers, who have already greatly collaborated on reading and library, such as: Cavallo & Chartier (1998), Silva (1995), Bakhtin (1999), Freire (1997), Battles (2003), Goulemot (2001), Lajolo (2006), and many others, it was possible to establish relations with the library as a pole to attract readers. In this sense, the focus is to understand the possible processes in order to promote reading comprehension development from the school library; i.e. what to read, how to read, and how the cultural practice of reading has been developed so that the school library can fulfill its social role in the development of autonomous readers.

KEYWORDS: Library. Space. Readers.

¹ Livre docente em Metodologia da Língua Portuguesa. Professora do Programa de pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente. Coordenadora do Centro de estudos em leitura e literatura infantil e juvenil. E-mail: recellij@gmail.com

² Doutorando em Educação. FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. E-mail: leonardomontes09@uol.com.br

³ Mestranda em Educação, FCT/Unesp, Campus Presidente Prudente. E-mail: tativinhal@gmail.com

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo mostrar a importância da biblioteca escolar para a formação de leitores, processo que não é definido, mas sim, constituído ao longo de uma trajetória de contato com os saberes da escola e de outras instituições (família, comunidades de bairro, igreja).

Nesse contexto, o foco de análise é compreender os processos existentes para se formar leitores a partir da biblioteca, ou seja: onde ler, o que ler, quando ler, como ler, e ainda a maneira como esta prática cultural é desenvolvida para que a biblioteca escolar cumpra seu papel de instituição social, que forma leitores e assegura o acesso ao conhecimento e à cultura, proporcionando às pessoas o direito de ler e de se tornarem mais informadas e capacitadas. Para tanto, é necessário que a biblioteca escolar possua procedimentos e mecanismos para cumprir a sua função de espaço formador de leitores.

O problema que se apresenta deve-se ao modo como o aluno foi apresentado à leitura. Se ela for encarada como uma “obrigação”, como algo que se tem que fazer para passar de ano, ou se for desenvolvida na criança uma relação traumática com os livros, é provável que sejam formadas pessoas avessas ao ato de ler. Romper esse equívoco é tarefa conjunta da escola, da família e da biblioteca. Nesse sentido, é importante que a biblioteca, como uma das instituições sociais formadora de leitores, apresente aos alunos, em vários momentos, textos de prazer, que segundo Barthes (2004, p. 20), são aqueles “que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”, proporcionando uma relação extremamente prazerosa e afetiva entre o livro e o leitor.

No Congresso de leitura do Brasil – Cole, realizado em julho de 2003, em Campinas-SP, numa mesa redonda constituída pelo tema “O letramento literário e mediações escolares”, a professora Graça Paulino afirmou que o ideal seria se todas as escolas pudessem ter uma biblioteca, com um bom acervo, onde todos os estudantes tivessem acesso a esses bens culturais. Nesse mesmo evento, Maria Lajolo defendeu a estratégia da distribuição de livros diretamente aos alunos, enfatizando que a leitura deve ser desescolarizada, ou seja, faz-se necessário oportunizar a leitura sem a tutela da escola. Melo (2007) adverte que tutela significa autoritarismo e imposição da leitura de um único livro, de único sentido. A autora ainda vai além e, assevera que, se a escola ainda é o lugar sistematizado para as práticas de leitura para a maioria da população, essa deve se constituir de leituras polissêmicas e polifônicas, em que texto e leitor negociam os sentidos múltiplos possíveis ao ler. Desescolarizar a leitura significa, portanto, abrir as portas da escola para os vários tipos de textos verbais e não-verbais que circulam na sociedade. Corroborando as ideias de Melo (2007), acreditamos que só através desse processo de interlocução que escola e sociedade podem constituir bibliotecas formadoras de leitores, tanto a escolar, como a pública.

Ainda com relação à leitura sem a tutela da escola, Bordini e Aguiar (1988, p. 11) atestam que:

Conferindo à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento. Passou-se a destacar, assim; o livro por ser este uma produção da classe dominante, a ela pertencente e à qual aspiram às classes dominadas. Essa situação de valorização de um objeto específico configura a cisão entre a cultura que o possui e todas as demais, dando à primeira poder sobre as outras.

De acordo com as autoras, percebe-se que muitas vezes a supervalorização do livro destaca mais quem tem acesso a ele, elevando o objeto em si, mostrando apenas a realidade de uma única camada social, deixando de abranger todas as transformações construídas pelo homem, não reconhecendo que qualquer grupo social tem objetos culturais que podem ser lidos de forma válida, prazerosa e enriquecedora. Não há cultura melhor nem pior, existem sim, culturas diferentes, segundo experiências dos homens que as produzem.

A leitura é um dos processos que pode levar a conhecimentos mais profundos e variados da

cultura humana, abrindo novas perspectivas para que o leitor possa pensar sobre a realidade e as condições de vida. O ato de ler indica caminhos para um posicionamento mais reflexivo por parte do leitor, uma vez que solidificam os argumentos que sustentam esse posicionamento. Assim, a leitura, abrindo espaço para o entendimento do mundo sob uma visão crítica, possibilita ao indivíduo uma participação social mais efetiva, capaz de estabelecer relações de resistência e de confronto, o que nos remete a Silva (1997), quando esse afirma que dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Desta forma, a defesa da biblioteca escolar enquanto espaço de leitura e de formação de leitores é um dos pontos fundamentais para a democratização da leitura, em um país em que segundo dados do Ibge (2005), 11% da população, aproximadamente 14,9 milhões de pessoas não sabem ler e escrever, ou se já sabem, muitos ainda não têm acesso a livros, a não ser aos livros didáticos doados pelo governo. Cabe elucidar que se o espaço da biblioteca escolar for preenchido por experiências de vida dos homens, ao se constituir no movimento da leitura e da escrita, transforma-se indubitavelmente na própria linguagem humana, um lugar vivo e cheio de inquietações, o que contempla a visão de Eco (1986, p. 330):

De um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, uma coisa viva, um receptáculo de forças não domáveis por uma mente humana, tesouro de segredos emanados de muitas mentes e sobrevividos à morte daqueles que o produziram.

A crise da leitura no mundo ocidental segundo Cavallo e Chartier (1998), aparece de forma camuflada por organizações universalmente respeitadas. Porém, os sintomas existentes são características de que há indícios de uma crise da leitura que remete à indústria editorial. É interessante notar que os alarmes de crises mais fortes aparecem justamente nas áreas em que a produção e a circulação dos textos impressos são mais ativas e mais extensas socialmente, ou seja, nos Estados Unidos e na Europa. Todavia, esse quadro não se apresenta diferente com relação ao Brasil. Conforme Silva (1995), o processo de crise da leitura no Brasil se constitui face à crise socioeconômica brasileira e, sobretudo, não deve ser entendida como um fenômeno de algumas décadas, mas de um tempo muito longo, em virtude de que a discriminação e a marginalização presentes no processo de formação de leitores acompanham o cidadão brasileiro durante toda a constituição histórica do país.

Diante desta crise, vale lembrar Melo (1997), quando explicita que a alfabetização proporcionada aos trabalhadores, em que a ação pedagógica fruto das políticas socioeconômicas não lhes têm dado condições efetivas de acesso ao mundo da escrita, legando-os à condição do “silêncio letrado”. Esse pressuposto se reforça quando a mesma autora afirma que, ao desconsiderar o conhecimento de escrita e a oralidade desses trabalhadores, a alfabetização ignora também o que eles falam, ouvem, vêem e pensam quando em contato com a leitura e a escrita oficial. A maneira pela qual eles se relacionam com esses processos é determinada pelas condições socioeconômicas e culturais de seu grupo social. Mesmo diante disso, ganham a leitura e a escrita do discurso oficial. Daí a permanência daquilo que Melo (1997) denomina de “silêncio letrado” dos trabalhadores que pretendem ser leitores e escritores na escola e na vida, e se deparam com uma leitura e escrita mecanicistas que negam a sua identidade linguística e cultural.

2. Biblioteca: espaço do saber, espaço do leitor

Em nível mundial, a biblioteca quer escolar ou pública tem sido estudada nas últimas décadas sob vários ângulos. Pode-se destacar, em especial, uma forte tendência em pesquisá-la, associando-a a um espaço de formação de leitores como nos trabalhos de Cavallo e Chartier (1998), Silva (1995), Fulgêncio e Liberato (1998), Gomes (1983), Freire (1997), Melo (2007) entre outros.

Há de se considerar que a educação, em muitos momentos da história, tem vivido períodos

de ações políticas inconsistentes, que não têm dado um significado maior à formação de leitores nesse espaço, como uma prática social que deve fazer parte da vida das pessoas, como está posto por Freire (1997, p. 23):

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Enfocar a biblioteca escolar no sentido de defendê-la, é ter em mente uma prática crítica como menciona Freire que, com certeza, trará benefícios à comunidade, posto que a leitura também é um produto social e, por isso mesmo, ora se sujeita às regras impostas pela estrutura social, ora se rebela contra elas. Portanto, a dominação de uma classe social sobre as outras (principalmente a dominação econômica) preestabelece um conjunto de convenções para o desenvolvimento e para o exercício da atitude estética, popularmente, chamada de “gosto”. A não compatibilidade com essas questões provoca um emperramento no papel fundamental da biblioteca, que é formar leitores com consciência crítica, que possam se transformar por meio da leitura, e adquirir novas práticas e representações sobre o que acontece ao seu redor, abrindo novos horizontes e perspectivas. Lajolo (2006, p. 7) afirma que:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Este é o papel que a biblioteca, seja pública, seja escolar, deve cumprir: ter a visão de formar um leitor crítico que saiba interpretar o mundo, resultando isso em um leitor que lerá mais e encontrará, nessa prática, prazer e cultura.

Essas reflexões, ao longo de nossa experiência de professor-leitor-formador de leitores, foram se constituindo em algumas indagações: o que é uma biblioteca escolar? O que significa ler em uma biblioteca? Como se constitui o sujeito leitor neste espaço? Quais processos entram em jogo quando se está lendo? Enfim, o que representa uma biblioteca escolar no imaginário da sociedade? Ou ainda, qual a relação da biblioteca com a comunidade?

É importante notar que a atividade da leitura atualiza a língua em diferentes contextos de produção e recepção, os quais trazem consigo a precariedade do singular, do irrepitível, do insolúvel – na situação própria da interlocução – demonstrando, segundo Geraldi (1999, p. 7), sua vocação estrutural para a transformação, para a mudança em busca de benefícios coletivos. O sujeito constitui-se, assim, no fluxo do movimento do território, “lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens, no desafio de construir compreensões do mundo vivido”. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1999), não há, pois, um terreno estável de constituição, um sujeito pronto e acabado que se apropria durante a efetivação dos seus atos de leitura de uma língua também pronta e acabada. Ler constitui, nesse sentido, um espaço ampliado de formação e interlocução que se dá em tempos e modos diversos.

Nessa linha de pensamento, Silva (1995) assevera que nos últimos anos, por meio de manobras ideológicas do poder dominante, as bibliotecas escolares e públicas foram colocadas em segundo plano, ou seja, na condição de “receptáculos passivos” do sistema. Essa afirmativa nos remete ao entendimento de que a biblioteca escolar ainda continua legada a essa condição de “depósito”, como o lugar de coisas velhas e inutilizáveis. Assim, lembramos Chartier (1998, p. 123), quando esse chama a atenção para as bibliotecas municipais francesas no final do século XVIII, informando que mesmo sendo a França um país que já possuía uma história da leitura pública, em primeiro momento, há a constatação da “incapacidade de as bibliotecas municipais no sentido de assegurar a leitura

como uma atividade pública [...] estas bibliotecas ficavam apenas entreabertas, empoeiradas; eram afinal depósitos inertes". Dessa forma, o presente artigo pretende fornecer subsídios que possam gerar reflexões no sentido de reverter essa condição, mostrando que um dos principais papéis da biblioteca, seja ela pública ou escolar, é a formação de leitores que devem compreender os múltiplos sentidos dos textos que circulam na sociedade.

Partindo-se do princípio de que a biblioteca escolar tem se tornado, na maioria das vezes, um espaço para se "guardar livros", esse local social tem perdido também seu caráter político e educativo de ser biblioteca, descaracterizando sua função essencial de formação de leitores. Ênfase maior tem sido dada ou imposta às funções técnicas de preservar e organizar os documentos do acervo, com o consequente ofuscamento dos papéis sociais do bibliotecário, confundindo questões relacionadas com o quê, como, para quem e com que finalidade difundir a informação e o conhecimento, muitas vezes não dando a atenção necessária às práticas de formação de leitores, e às campanhas de acesso à leitura para todas as pessoas, independente de classe social, cor ou sexo. A este respeito, vale a pena recuperar as seguintes palavras de Melvin Dewey citadas por Silva (1995, p. 75).

Chegamos a um reconhecimento geral que educação é tanto para ricos como para pobres, tanto para plebeus como para príncipes, para pretos e brancos, para o nativo e o estrangeiro, para o inteligente e o atrasado, tanto para o homem como para a mulher, para o surdo, mudo e o cego, para os defeituosos e os delinquentes, que na antiga concepção eram deixados à margem.

Apesar de muitas pesquisas fazerem abordagens sobre a biblioteca e sua função, deixando de ser compreendida como um simples processo escolarizado de consultas a livros para mera cópia, o que ainda está evidenciado é uma crise da biblioteca escolar com relação ao seu verdadeiro papel de formadora de leitores. Há de se considerar que, para o crescimento da biblioteca, seja ela escolar ou pública, algumas condições, como pré-requisitos, são importantes. Essas estão ligadas a fatores sociais, econômicos e políticos. Gomes (1983, p. 13-14) afirma que:

Como condições sociais que exercem influência positiva sobre bibliotecas citam: a) o aparecimento de centros urbanos, que em suas múltiplas atividades produzem registros que requerem sistemas sofisticados de informação; b) a educação, que organizada como um sistema formal requer não somente registros, mas as facilidades oferecidas por uma biblioteca como apoio ao sistema educacional; c) estabilidade da vida familiar; d) disponibilidade de tempo de lazer; e) tamanho das famílias e da população como um todo. O desenvolvimento de bibliotecas em grande escala relaciona-se diretamente, "como uma constatação quase axiomática", com a estabilidade e prosperidade de um país. As principais condições econômicas apontadas são: a) economia bem desenvolvida e próspera, que necessita de um sofisticado sistema de conservação de registros, não só para atender as atividades do governo, como também às pesquisas que o desenvolvimento tecnológico e econômico requer; b) grande disponibilidade de recursos financeiros excedentes que possam liberar verbas para um amplo desenvolvimento de bibliotecas; c) comércio livreiro bem organizado e implantado, apto a fornecer prontamente livros e preços acessíveis. Como condições políticas, destacam-se: a) governo eficiente e bem estabelecido, com tranqüilidade política para apoiar e estimular a criação e desenvolvimento de bibliotecas; b) aparelho burocrático complexo, que demanda grande quantidade de informação de âmbito nacional e internacional, coletada e organizada em bibliotecas.

Por esses pré-requisitos, compreende-se que as bibliotecas têm tido lugar garantido nas sociedades em que a economia seja forte, a população estável, instruída, e em que o poder público dê suporte ao crescimento das bibliotecas. Nessas sociedades, a biblioteca escolar não é vista apenas como um mero lugar de acesso físico à informação, mas, sim, um espaço dinâmico, repleto de atividades, relacionamentos, tomadas de decisão, sendo desta forma considerada um verdadeiro espaço coletivo de aprendizagem e prazer.

Com certeza, a simples existência de uma biblioteca escolar com livros e outros impressos já é uma forma possível de promoção da leitura. Segundo Carr (1992), mais do que repositórios passivos,

as bibliotecas, como instituições culturais, devem conduzir intencionalmente a atividades que encorajam e inspiram a mudança intelectual, em função de uma série de situações de aprendizagem, tal como a proximidade com textos, livros e objetos que levam a sensações individuais que estimulam o leitor. Segundo esse autor, diferentemente da sala de aula ou de outros sistemas que requerem a intervenção de um instrutor, a biblioteca é um ambiente em que o aprendiz tem a possibilidade de conseguir dominar sozinho, fazer seu próprio percurso e fazer suas combinações. A biblioteca escolar enquanto sistema organizado deve criar uma sensação de segurança, estabilidade e paz. Os ambientes estruturados facilitam o estabelecimento de padrões necessários ao conhecimento. De modo geral, as instituições culturais devem ser ambientes de conhecimento organizados onde o acesso deve ser público e a experiência privada e individual, mas que deve gerar também em experiências coletivas (CARR, 1992).

Como se percebe, a biblioteca escolar e pública, como espaço físico, tem sido alvo de consideráveis discussões e debates profissionais. Um deles aponta para a iminência e inevitabilidade das bibliotecas eletrônicas, e um suposto “desaparecimento” das bibliotecas que conhecemos; novos prédios abrigando esses espaços têm sido construídos ao redor do mundo, tal como as bibliotecas nacionais da Inglaterra, França, Alemanha e Dinamarca, que ganharam novas sedes, algumas delas monumentais. Uma biblioteca escolar acessível a toda a comunidade, em prédios planejados e bem projetados, com boa infraestrutura tecnológica, horários e serviços flexíveis, equipes preparadas e acessíveis, acervo diversificado é o paradigma da biblioteca como lugar dinamizador do conhecimento e fonte de cultura e informações.

De acordo com Perroti (1990), é preciso promover o desconfinamento cultural da criança e do jovem, buscando estabelecer relações interativas entre indivíduos enquanto sujeitos e sistemas de informação. Obata (1999) salienta que é necessário mais do que a promoção da leitura, que seja feita sua apropriação, levando a biblioteca a assumir-se como biblioteca interativa, espaço não apenas de difusão, promoção ou disseminação da informação e da cultura, mas também um local onde o leitor possa ter voz, posicionamentos e interpretações, mediante a realização de projetos e programas desenvolvidos pelas bibliotecas escolares.

3. Biblioteca: espaço de apropriação de discursos

Como já mencionamos, a leitura tem sido foco de estudo por vários pesquisadores, tais como Barthes (2004), Lajolo (2006), Melo (1997), Silva (1995), entre outros que tratam deste assunto no sentido de fazer com que esse processo não se constitua em mais obstáculo para os leitores, mas que seja uma prática prazerosa que resgate a sua identidade linguística e cultural, propiciando-lhes informação, formação, apropriação de discursos e fruição por meio dos textos lidos. Todavia, segundo Silva (1995), há o que se chama, ao longo da história, a já referida crise da leitura. É também nesse meandro da crise da leitura que é possível se pensar nas várias concepções de biblioteca escolar, no sentido de que ela seja igualmente um espaço, entre outros, transformador do mundo através do acesso aos vários saberes de diferentes culturas. Esse autor enfatiza ainda que: “A leitura deve também ser praticada fora dos limites da sala de aula, no sentido de ir consolidando o hábito. Dessa forma, os seus resultados poderão afetar significativamente o lar da criança (pais e irmãos) e até mesmo o trabalho pedagógico da própria escola”. (SILVA, 1995, p. 114-118). Partindo-se desse entendimento e no que tange à promoção e a dinamização da leitura, a instalação de uma biblioteca, seja ela escolar ou pública, é essencial para provocar a aproximação dos vários tipos de leitores com este espaço de cultura. Assim, a biblioteca pode se constituir em um ambiente que liga o leitor à palavra, dando origem à formação de novos saberes, possibilitando transformações no modo de produção, promovendo revisitações de conceitos que norteiam o homem e a sociedade. Esse pensamento está reforçado na concepção de leitura exposta por Silva (1993, p. 114), quando alerta que: “A leitura exige muito mais do que a soletração de palavras. A criança deve relacionar os conteúdos com as suas experiências, agindo e reagindo. Ler para além das linhas é essencial”.

Como se percebe, o contato com a leitura é um processo que pode ser constituído dentro do espaço da biblioteca escolar, porém representa uma riqueza universal que vai além desse ambiente e do texto propriamente dito; ou seja, quando o leitor pratica a leitura, ele está se apropriando do discurso do outro para, a partir daí, construir o seu próprio discurso, conforme postula Bakhtin (1999).

Outra concepção sobre a biblioteca é discutida por Milanese (1986), em seu estudo, o autor verificou que as pessoas mais velhas, consideradas “letradas”, cultas, veem a biblioteca como uma instituição absolutamente respeitável e idolatrada, onde os laços são mais estreitos e o apreço maior. Para os mais jovens, o nível de afeição pode não ser o mesmo, porque a biblioteca é entendida por eles, muitas vezes, como um local isolado ou um lugar apenas para pesquisas. Isso não quer dizer que não haja, entre os jovens, interesse pela biblioteca, por livros e leitura de modo geral. Mas de qual leitura nos referimos?

Para Silva (1996), a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, mera reprodução mecânica de informações ou respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta concepção nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e relevantes. Essa postura abre espaço para indagar: será que essa concepção ainda está presente na maioria das escolas e bibliotecas brasileiras? O autor também pontua que o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de sentidos a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de sentidos é “pseudoleitura”. Dessa forma, desponta-se a seguinte questão: será que as bibliotecas escolares promovem programas de leituras que levam à compreensão e à (re) criação dos sentidos dos textos? Goulemot (2001, p. 108) é categórico ao afirmar que: “a leitura é sempre produção de sentido”. Ler, continua o autor, “é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências” (GOULEMOT, 2001, p. 108). Acompanhando o raciocínio proposto por esse estudioso, conclui-se que a leitura não pode ser entendida como um processo reduzido apenas a um leitor, que encontra no texto o sentido construído pelo autor. Nesse caso, analisar o leitor faz-se bastante pertinente, uma vez que é ele quem “constitui e não reconstitui um sentido”, sendo peça fundamental no processo de troca e aprovação que é a leitura.

Freire (1997) esclarece que para que essa compreensão e recriação dos sentidos aconteçam é necessário que a biblioteca se torne um centro cultural, e não um depósito silencioso de livros:

Daí a necessidade que tem uma biblioteca [...] centrada na linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico do texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 1997, p. 33).

Nota-se, então, que a biblioteca escolar como um espaço do leitor deve ter uma função educativa crítica, constituindo-se em um local de aprendizado e de conhecimento, um espaço de acolhimento e de inclusão em todos os sentidos. Acima de tudo, que seja um lugar de prazer. Nessa linha de pensamento, Bakhtin (1999) concebe o espaço da biblioteca não só como uma instância cultural territorializada, mas, fundamentalmente, como um espaço discursivo no qual se confrontam as mais diversas vozes, proporcionando assim a apropriação de variados discursos.

4. A biblioteca escolar em pauta: dados de uma realidade

Partindo da preocupação do papel das bibliotecas, principalmente das existentes nas instituições de ensino, alguns estudiosos (SOUZA, ARENA, GIROTTO, entre outros) desenvolveram uma pesquisa internacional, no ano de 2006, intitulada: “Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”. Esse estudo, que contou com o financiamento da Fapesp e do CNPq, no Brasil, levantou dados das 110 escolas públicas dos municípios Presidente Prudente,

Assis e Marília, pertencentes ao Oeste do Estado de São Paulo. Entre vários aspectos investigados por essa pesquisa, ressaltamos as questões referentes à leitura no ambiente da biblioteca e o perfil dos responsáveis por ela.

Um recurso utilizado para conhecer a realidade dessas escolas foi o questionário aplicado aos professores. Nesse documento figuraram perguntas como: o espaço físico é adequado? Como acontece a leitura nesse espaço? Os profissionais que atendem este espaço estão preparados para mediar a leitura? Existe articulação entre o espaço da biblioteca escolar e a sala de aula? Os professores utilizam a biblioteca escolar? Os alunos a frequentam? Os acervos são adequados e garantem uma diversidade de gêneros na formação do leitor?

Para refletirmos sobre a presença e as práticas de leituras nas bibliotecas escolares, bem como a atuação de seus profissionais, serão expostos dados parciais desse estudo.

A maioria das instituições escolares participantes (60%) possui um lugar adequado para a leitura, enquanto, em 30%, ele se apresenta inexistente. A respeito da existência de um espaço para a leitura dentro da sala de aula, como “cantinho da leitura” ou “sala de leitura”, 69,8% dos professores entrevistados afirmaram a presença desses espaços. Esse número revela que ações educativas que garantem o acesso ao livro por parte dos alunos acontecem na escola e pertencem a algum projeto, contudo, elas podem ocorrer sem aprofundamento teórico. Isso é evidenciado pelo acervo que compõe as salas de aulas, que muitas vezes, caracteriza-se como precário tanto pelas condições dos materiais, quanto pela sua qualidade literária, sendo que em alguns casos, os títulos apresentam conteúdo paradidático. A leitura trabalhada dessa forma pode, provavelmente, não estimular o interesse dos alunos. Todavia, em 60,6% dos casos, os estudantes podem levar esses livros para casa.

A biblioteca escolar foi apresentada como questão discursiva, sendo que a totalidade dos participantes da pesquisa reconhece a importância desse espaço no desenvolvimento e na formação de leitores. Das respostas coletadas destacaram-se os seguintes aspectos: a) o acesso à leitura e à diversidade de obras, principalmente para aqueles que encontram na escola o único espaço para o contato com os livros; b) o desenvolvimento da competência leitora; c) a formação do hábito de ler; d) a formação do gosto pela leitura, mediante o estímulo e o incentivo; e) o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

Tais informações revelam a importância da biblioteca escolar no processo de aprendizagem e de acesso a materiais impressos. Contudo, cerca de 30% dessa amostragem enfatiza esse espaço apenas para o desenvolvimento dos discentes, deixando à margem o seu papel como instrumento de apoio pedagógico voltado também ao professor. Nesse contexto, a biblioteca é percebida como espaço para a formação do estudante e não do docente, permanecendo a visão que a distancia da sala de aula. Tal concepção pode ter como consequência a ausência de ações interventivas e mediadoras de leitura e de conhecimento na biblioteca.

Quanto ao desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura, 17,9% dos professores assinalaram que não realizam atividades voltadas a um projeto de leitura. O restante dos entrevistados, 82,1%, afirmaram que eles são recorrentes em sua prática pedagógica. Desses, 66,9% apontaram que eles são de natureza coletiva, 27,6% são de natureza individual, e 42% informaram que os projetos que desenvolvem são de orientação da escola na qual trabalham.

Outro objeto de interesse dessa pesquisa foi o perfil dos funcionários que desempenham suas funções junto à biblioteca escolar. Nesse sentido, o estudo revelou que as pessoas responsáveis por esse espaço são mulheres (85,3%), com experiência profissional significativa. Uma das características desses profissionais é que eles são deslocados, como o caso de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e de agentes escolares, coordenadores pedagógicos, que acumulam também essa atividade, em cerca de 11% do conjunto de respostas. Muitas das pessoas alocadas na biblioteca são docentes readaptados, isto é, professores que, por motivo de saúde, não podem voltar à sala de aula, e representam um terço dos profissionais das escolas estaduais e 50% dos professores que atuam nas bibliotecas escolares municipais.

Esses últimos dados revelam que a biblioteca escolar é vista, em termos de administração escolar, como ambiente para alocação de docentes que não podem ou se recusam a voltar para a sala de aula. Isso recai sobre o desempenho desse profissional como mediador de leitura e dinamizador desse espaço, que tem grande potencial como disseminador de práticas culturais.

As condições físicas da biblioteca também mereceram destaque na pesquisa. Entre as instituições envolvidas, 95,4% possuem biblioteca, sendo que desse total, 70% contam com espaço próprio e, aproximadamente 30% dividem o local com outras atividades, tais como sala de vídeo e laboratório de ciências. Sobre as condições de acesso, 32% dos responsáveis pela biblioteca alegaram que elas são ótimas, enquanto 54% julgaram-nas como boas. Somente 9% dos funcionários reconhecem que a situação desse local se apresenta como precária ou muito precária. Em relação ao mobiliário, a maioria dos profissionais da biblioteca, 64,2%, o considerou adequado.

Os dados expostos evidenciam o contexto em que as bibliotecas escolares estaduais e municipais de três cidades do Oeste paulista: Presidente Prudente, Assis e Marília, apresentavam-se em 2006. Passados cinco anos do levantamento dessas informações, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (Cellij), da FCT/Unesp, Campus Presidente Prudente, volta a duas instituições escolares que participaram dessa pesquisa para verificar o que foi mudado em relação a esse espaço.

Com essa preocupação, o Cellij desenvolve desde 2011 o projeto “Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento” com o apoio do Núcleo de Ensino da Unesp. O objetivo principal desse estudo é o de averiguar e estimular a existência de ações mediadoras de leitura e promoção da cultura e cidadania em bibliotecas escolares da cidade de Presidente Prudente - SP. Dessa forma, entende-se o estímulo à leitura como ferramenta para desenvolver os aspectos intelectuais do sujeito, abarcando assim, suas diversas dimensões, sejam elas culturais, políticas, sociais e cognitivas.

Para alcançar esse intento, outros propósitos foram pautados, a saber: verificar em duas escolas municipais de Presidente Prudente qual a frequência com que sua biblioteca tem sido utilizada por parte de professores, alunos e comunidade em geral; averiguar quais livros de literatura infantil e juvenil compõem o acervo, a forma como são organizados, como circulam e como são utilizados por professores, alunos e bibliotecários; analisar como os docentes promovem a aproximação entre o educando e a biblioteca; incentivar a ação dos estudantes na promoção do espaço, da leitura e da literatura; orientar e executar junto aos professores readaptados e alunos, atividades de dinamização e promoção do espaço e incentivo à leitura por meio do uso de diversas linguagens, ampliando o repertório cultural dos seus usuários.

Da mesma maneira que a pesquisa internacional “Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” utilizou de questionários para conhecer a realidade das escolas municipais, esse projeto optou como procedimento metodológico a aplicação desse mesmo recurso, a fim de conhecer a realidade das duas instituições participantes. Os dados coletados servirão de base para realizarmos um estudo comparativo em relação ao que foi encontrado no ano de 2006 e o que se constatou em 2011, reconhece-se que o recente estudo acontece em uma projeção menor, contudo acreditamos que ele pode demonstrar possíveis progressos em relação ao espaço da biblioteca escolar e sua articulação com a escola e suas práticas de estímulo à leitura, visto que no momento da pesquisa internacional esses profissionais foram convidados a participar de um curso de formação continuada, com temas específicos sobre atividades de leitura no espaço da biblioteca escolar.

A escolha das instituições participantes se deu por meio de indicação da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente - SP (Seduc), tendo como critério a participação no estudo em 2006 e que possuíssem espaço próprio para a biblioteca e que essa tivesse sido reformada recentemente. Este texto apresenta o nome fictício das escolas, bem como o de suas bibliotecas. O questionário, composto de perguntas fechadas, foi aplicado em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (Hptc) a todos os professores das escolas nos dois turnos de funcionamento.

Dessa forma, na Escola Sylvia Orthof participaram 13 docentes, enquanto na Escola Ana Maria Machado, 16 professores responderam às questões.

Primeiramente, perguntamos aos educadores a situação em que eles utilizam a biblioteca. Para essa questão, os participantes poderiam responder mais de uma alternativa. Das quais eles destacaram, conforme a Tabela 1:

TABELA 1 – Situação de uso das bibliotecas pelos docentes

Tipo de uso	Escola Sylvia Orthof	Escola Ana
		Maria Machado
Pesquisa	34,6%	31,3%
Planejamento de aulas	11,5%	15,6%
Hora do conto	26,9%	37,5%
Outros	26,9%	15,6%
Total	100%	100%

Fonte: CELLIJ/Projeto Bibliotecas Escolares (2011). Org. Vinhal (2012)

Em ambas as escolas, averiguamos que tanto a pesquisa, quanto a realização de uma atividade de leitura, denominada de Hora do Conto, despontam como fatores para a utilização da biblioteca. Na opção “outros”, os docentes poderiam responder qual o modo que a utilizam, assim surgiram: troca de livros; teatro com fantoches; leitura de livros; e atividades com a utilização de jogos.

Esses dados evidenciam dois aspectos relevantes que se relacionam com a pesquisa internacional, se antes as atividades aconteciam na sala de aula, com os “Cantinhos de leitura” ou “Salas de Leitura”, após a capacitação, a biblioteca escolar passa a ser vista como um espaço para as práticas de leitura. Isso não quer dizer que a sala de aula não promova atividades de leitura, mas o uso da biblioteca escolar cresceu de 2006 para 2011. Outro fator refere-se à utilização desse local na formação docente, sendo que anteriormente os professores (30%) não percebiam esse espaço como colaborador para a sua formação ou como espaço de apoio pedagógico, sendo a biblioteca escolar tida somente para a formação do aluno. Atualmente, essa realidade decresceu, já que é utilizada para o planejamento de aulas de 11,5% dos docentes da Escola Sylvia Orthof e 15,6% dos profissionais da Escola Ana Maria Machado.

No que tange a utilização desse local pelos professores, outros números chamam a atenção e apontam para uma contradição. Os docentes ao serem perguntados quanto à satisfação com o acervo das bibliotecas das escolas responderam:

TABELA 2 – Satisfação com o acervo das bibliotecas escolares

Satisfação acervo	Escola Sylvia Orthof	Escola Ana Maria Machado
Sim	61,5%	43,8%
Não	30,8%	50,0%
Não respondeu	7,7%	6,3%
Total	100%	100%

Fonte: CELLIJ/Projeto Bibliotecas Escolares (2011). Org. Vinhal (2012)

As informações da Tabela 2 comparadas às respostas a respeito da utilização dos materiais de apoio (Tabela 3) que os professores utilizam para o planejamento de suas aulas suscitam dúvidas em relação a real satisfação dos professores com o acervo das bibliotecas.

TABELA 3 – Materiais de apoio utilizados pelos professores

Materias de apoio	Escola Sylvia Orthof	Escola Ana Maria Machado
Internet	34%	31%
Material próprio	29%	31%
Material da Biblioteca	32%	29%
Outros	5%	9%
Total	100%	100%

Fonte: CELLIJ/Projeto Bibliotecas Escolares (2011). Org. Vinhal (2012)

Uma vez que, entre os materiais utilizados, a internet é apontada pela maioria dos docentes como o principal recurso para o planejamento da aula, e, em ambas as bibliotecas não há computador e conseqüentemente, acesso a essa tecnologia. Com isso, percebemos que esse espaço se mostra ainda pouco eficiente para auxiliar o educador na preparação de suas aulas. Outro aspecto que os dados dessas tabelas nos possibilitam deduzir é que os profissionais, ao demonstrarem sua satisfação com o acervo das bibliotecas, possuem uma percepção tradicional da biblioteca como apenas um “lugar de livros”, sendo que o seu potencial é muito maior, principalmente na sociedade da informação que imprime em seus cidadãos a necessidade do conhecimento (KUHLETHAU, 1998).

Quanto à organização do acervo, os professores a consideram satisfatória. Na Escola Sylvia Orthof organizado por tema, 61% dos docentes concordam que essa disposição dos livros facilita seu trabalho; enquanto na outra instituição, em que os materiais estão dispostos por faixa etária e tamanho de livros, 94% julgam essa uma boa maneira de disposição dos materiais. Após essa questão, interrogamos os docentes sobre a maneira ideal para a organização do acervo, mais da metade deles apontou que seria por tema. Quanto a essa disposição do acervo, afirmamos que ela favorece mais o trabalho docente, já que o discente pode ter dificuldades em consultá-lo. Segundo Silva (2009, p. 129), “a escola precisa empenhar-se para estimular os alunos à busca espontânea de informações para sanar suas dúvidas, por isso a biblioteca deve oportunizar que o aluno possa frequentá-la, independente da orientação do professor”.

Diante de tal circunstância encontra-se outro paradoxo em relação ao que mostrou a pesquisa internacional e, ao que tudo indica uma realidade ainda presente nas instituições pesquisadas: se a biblioteca é vista por parte dos professores como um local voltado ao e para o desenvolvimento discente, espera-se que seus materiais estejam dispostos de modo a favorecer ao desenvolvimento dos estudantes na busca pela informação e no despertar pela leitura. Assim, deveria ser possível que o educando ao passear pelas estantes pudesse encontrar, de maneira autônoma, o que procura ou se deparar com o inesperado que de forma surpreendente o interessasse, e assim, o livro seria objeto de curiosidade.

Confirma-se, ainda, a presença feminina na biblioteca escolar, já que as duas responsáveis por esses espaços nas instituições colaboradoras dessa pesquisa são mulheres e conforme o estudo internacional evidenciou o grande número de pessoas readaptadas nesse ambiente, isso também foi corroborado pelo projeto. Ambas as profissionais estão afastadas da sala de aula por motivo de saúde e tais limitações interferem no trabalho das mesmas como mediadoras de leitura. Todavia, em momentos de discussão de textos com essas professoras, elas reconhecem a biblioteca como espaço de ensino-aprendizagem (Unesco, 2011) e a função que possuem de dinamizar e mediar as potencialidades desse local. No entanto, essas funcionárias apontam como a principal causa para que o trabalho realizado por elas seja visto de maneira tão dissociada pela escola nas atividades de incentivo à leitura, é o fato delas serem excluídas no momento do planejamento de algumas práticas que acontecem na biblioteca e assim, muitas vezes, a mediação torna-se precária, já que elas não fazem parte do processo, sendo responsáveis por guardar, organizar e anotar o empréstimo dos livros. Ou seja, um trabalho mecânico e nada relacionado com a função de formar leitores.

Percebemos que pouco se avançou em relação ao estudo, ainda em andamento e o seu

antecessor, realizado em 2006. Contudo, se tomarmos como fruto da pesquisa internacional: a realização desse projeto nessas instituições e as novas instalações que as duas instituições receberam, a escola está dando pequenos passos em direção à biblioteca escolar. Há muito o que se fazer para que a biblioteca seja apreendida e apropriada pela sua comunidade escolar como “um organismo de *apoio* ao processo de ensino-aprendizagem e promover o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes” (SILVA, 2003, p. 66, grifo do autor).

Tornar esse ambiente objeto de discussão da academia, nos cursos de licenciatura, e entre seus usuários, é o primeiro passo, mas há um longo percurso a trilhar. Esse vai desde pequenas ações, como as desenvolvidas pelo Projeto “Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação de conhecimento”, que no ano de 2012, promove e estimula atividades de dinamização do espaço, juntamente com as profissionais das bibliotecas, até as políticas públicas que tenham como meta mais do que a distribuição de livros e o investimento em infraestrutura. Conforme Rösing (2005), essa é uma preocupação dos gestores das escolas e que perpassa as ações governamentais. Segundo a autora,

ao chegarem diante da biblioteca, os mesmos dirigentes preocupam-se em mostrar o espaço físico, não se detendo e, observações sobre o acervo, nem sobre as atividades desenvolvidas, muito menos sobre a liderança dos profissionais que respondem por esse setor na escola (RÖSING, 2005, p. 213).

Nesse cenário é preciso que se volte o olhar para o recurso humano das bibliotecas, ou seja, seus profissionais, pois eles são a parte dinâmica do processo de ensino e de formação de leitores. Enfim, eles constituem o organismo vivo desse local, são locutores e interlocutores, será mediante o conhecimento e o diálogo que esses realizam com as leituras e com as práticas culturais é que os estudantes construirão o seu dizer (BAKHTIN, 1999).

4. Considerações finais

Nota-se que o discurso sobre a leitura deve continuar tendo como premissa a constituição de vários espaços de leitura, entre eles, o espaço da biblioteca escolar, posto que as bibliotecas podem contribuir ativamente para a educação e o desenvolvimento dos povos em todos os aspectos. Elas devem participar do incremento da ciência e tecnologia, difundir os conhecimentos profissionais e favorecer a iniciativa criadora do homem. O progresso técnico e econômico intensifica a necessidade de ler. A necessidade de aprender gera uma premência de leitura.

Nesse contexto, é importante lembrar que muitas bibliotecas desenvolvem atividades que exigem do público leitor pelo menos um razoável conhecimento de leitura. Esse processo, no entanto, não deve se restringir apenas à codificação e decodificação do código linguístico; deve ser estimulado e desenvolvido através de uma prática cultural continuada, através de bibliotecas que criem programas incentivadores de leitura entre os diferentes segmentos da sociedade, principalmente, entre aqueles cujo nível de autonomia do ato de ler ainda necessite do acompanhamento de outros leitores. Ou seja, a biblioteca escolar deve ser um espaço formal de leituras individuais e compartilhadas que promovam a formação de leitores e a apropriação de discursos.

Para Battles (2003), é necessário que se tenha claro a concepção de que o papel da biblioteca é indiscutível quanto à formação cultural das pessoas. Esse autor referindo-se à importância das bibliotecas salienta que no século XX, uma grande parte delas foi destruída durante conflitos entre nações. Percebe-se que na biblioteca encontra-se a força intelectual e o crescimento de cada povo, pois “as bibliotecas ofereciam grande esperança de progresso pessoal, mas também podiam ser veículos de grande sofrimento quando resolviam negar essa esperança a alguém” (BATTLES, 2003, p.180). Infelizmente, percebe-se que na história do Brasil, ainda é negada a esperança para a maioria da população ao acesso às bibliotecas públicas e escolares devido a investimentos restritos na área de cultura e educação. No entanto, espera-se que novas políticas públicas em leitura possam

valorizar o espaço da biblioteca escolar como local de mediação de leitura, e, assim, diante dessa perspectiva podssamos vislumbrar a formação de comunidades leitoras.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim; GIROTTO, Cynthia Graziella Simões; MENIN, Ana Maria da C. S; SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, R.. *O prazer do texto*. São Paulo: Prespectiva, 2004.

BATTLES, M. *A Conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BORDINI, Maria Glória. AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARR, Stephen et alii. *Public space*. New York: Cambride University Press, 1992.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v.1 São Paulo: Ática, 1998.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Record. 1986.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *A linguagem nos processos sociais de constituições da subjetividade*. 1999.

GOMES, Sônia de Conti. *Bibliotecas e sociedade na primeira república*. São Paulo: Pioneira, 1983.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais,1998, Belo Horizonte.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas – SP: editora Unicamp. Goiânia – GO: editora da UFG, 1997.

_____. *A invenção da cidade leitura e leitores*. Goiânia – GO: editora da UFG, 2007.

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

OBATA, R.K. *Biblioteca interativa: construções de novas relações entre biblioteca e educação*. São Paulo: Nova Série. v. 1. 1999.

PERROTI, Edmir. *A criança e a produção cultural*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PROGRAMA FOME DO LIVRO 2005. Disponível em: <<http://www.vivaleitura.com.br/boletins/boletim%20Fome%20de%20livro%20016.htm>>. Acesso em: 25 mai 2007.

RÖSING, Tania M. K. Dinamizando a biblioteca, ressignificando a escola. In: Becker, Paulo; Rösing, Lucia M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 213-221.

SILVA, Ezequiel da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1997.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Magistério e mediocridade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Rovilson José. *Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura*. Londrina: Eduel, 2009.

UNESCO. O manifesto da Ifla/Unesco das bibliotecas escolares. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2011.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em janeiro de 2013.

O MODELO DE AVALIAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTUGAL

THE EVALUATION MODEL OF SCHOOL LIBRARIES IN PORTUGAL

Ângela Balça¹

Maria Adelina Fonseca²

RESUMO: No ano de 1996, em Portugal, foi lançado o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, que tinha como grande objetivo dotar todas as escolas, de todos os níveis de ensino, com uma biblioteca escolar. Pouco mais de dez anos volvidos, e depois de uma fase de implementação em todo o país das bibliotecas escolares, novos passos foram dados - em 2008, lançou-se um *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* e, em 2009, o governo, através de uma Portaria, reconhece a função de professor-bibliotecário. Neste artigo, lançamos o nosso olhar sobre esta realidade, centrando-nos no *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* e dando conta de um estudo, realizado numa escola do Ensino Secundário com 3.º ciclo. Neste estudo procurámos saber qual a concordância dos professores sobre indicadores que o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* propõe no âmbito da articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Bibliotecas escolares. Avaliação. Escola. Professores.

ABSTRACT: In 1996 was launched in Portugal the School Library Network Program, which had as main objective provide all schools, of all education levels, with a school library. Just over ten years later, and after an implementation phase of school libraries throughout the country, new steps were taken - in 2008, was launched an evaluation model of school libraries, and in 2009, the government, through an Ordinance, recognizes the role of teacher-librarian. In this paper, we launched our eye in this situation, focusing on the evaluation model of school libraries, giving an account of a study that was done in a secondary school with 3rd Cycle. In this study we sought to know the teachers agreement on indicators that the Evaluation Model of School Libraries proposes, under the coordination of the library school curriculum with the teachers and pedagogical structures.

KEY-WORDS: School libraries. Evaluation. School. Teachers.

¹ Doutora em Ciências da Educação. Professora da Universidade de Évora. Investigadora do Ciep - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Diretora da Revista *Educação. Temas e Problemas*. E-mail: balsinha@mail.evora.net

² Mestre em Educação, na área de Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora. Professora - Bibliotecária na Escola Secundária com 3º Ciclo de Vendas Novas. E-mail: adelinafonseca@iol.pt

Introdução

Atualmente vivemos mergulhados na sociedade da informação, na qual assistimos a um crescimento e a um reconhecimento do valor e do papel das bibliotecas escolares, enquanto centro de recursos que apoiam e colaboram no processo de ensino e aprendizagem na escola e na comunidade educativa.

Uma das medidas da política educativa nacional, que envolveu o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura, foi a criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, que tinha como objetivo principal a instalação de bibliotecas escolares, nas escolas de todos os níveis de ensino, em todo o país. Entre 1996 e 2008, assistiu-se à implementação deste programa e à disseminação das bibliotecas escolares pelo território nacional. A par desta implementação, em 2008, surgiu o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, cujo objetivo era contribuir para a compreensão e avaliar o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares, quer no âmbito dos utilizadores quer no âmbito do impacto que as atividades da e com a biblioteca escolar poderão eventualmente ter no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com este movimento de valorização constante das bibliotecas escolares, em 2009, foi publicada a Portaria n. 756/2009, de 14 de julho, que criava a função de professor bibliotecário.

Neste artigo, damos conta desta realidade e de um estudo realizado numa escola do Ensino Secundário com 3º ciclo, onde procurámos saber qual a concordância dos professores sobre indicadores que o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* propõe, no âmbito da articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares

A implementação de um programa, a nível nacional, de uma Rede de Bibliotecas Escolares (doravante Programa RBE) não poderia ter surgido, simplesmente, como a evolução natural de diretrizes legislativas, se não existisse uma retaguarda e uma experiência do desenvolvimento de uma Rede de Bibliotecas Públicas. A própria coordenadora do Programa RBE, no Fórum RBE, em 2009, viria a admiti-lo: “A concepção da Rede de Bibliotecas Públicas foi uma fonte de inspiração para o Programa RBE” (CALÇADA, 2009, p. 4). O Programa RBE desenvolveu a sua ação desde o ano letivo de 1996/1997, seguindo as orientações do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (VEIGA, 1996), que definiu as bases e os princípios gerais para a instalação e funcionamento das bibliotecas escolares. Apesar do apoio a nível nacional (institucionalizando e fornecendo orientações), a nível regional (através dos serviços regionais dos Ministérios da Educação e da Cultura e das instituições de formação) e local (apoio das Bibliotecas Municipais e associações de escolas), é na escola (unidade base da RBE) que deve assentar todo o processo de criação, desenvolvimento e gestão da biblioteca (VEIGA, 1996). O Programa RBE permitiu dotar as bibliotecas escolares dos requisitos essenciais no que diz respeito aos seus espaços, fundos documentais, equipamentos, modos de funcionamento e de gestão.

Assim, na escola, a biblioteca escolar necessita, a nível da gestão/direção, de um apoio que se traduza na sua representação nos órgãos pedagógicos (como o Conselho Pedagógico), na constituição da equipa (recursos humanos suficientes e qualificados), na valorização dos seus documentos reguladores (regulamento, plano de atividades), na afetação de um orçamento e, a nível das estruturas intermédias (departamentos e conselhos de turma), de uma estreita e efetiva colaboração (CONDE, MARTINS E BASTOS, 2011). Dos fatores apontados, Veiga (1996), entre outros, nomeiam os recursos humanos como um dos aspetos mais importantes para o sucesso e desenvolvimento sustentado do Programa RBE e também das bibliotecas em geral. Quanto à formação destes mesmos recursos humanos (docentes e auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais), na área das bibliotecas, aquela vem sendo realizada

no quadro da lei geral relativa à formação de professores e outros agentes da educação sendo promovida por diferentes entidades: centros de formação de associações de escolas, escolas superiores de educação, universidades, direções regionais de educação, associações profissionais. (CONDE, 2006, p. 88).

No início do século XXI, a formação, em Portugal, é dominada pelas Ciências Documentais e por outras áreas como a área técnica, a animação e, menos frequentemente áreas como a leitura ou a dinamização. É importante salientar, de acordo com Canário (1998), que o Gabinete da RBE providenciou estudos técnicos tendo em vista a organização da formação contínua dos professores que integrassem as equipas educativas responsáveis pelas bibliotecas escolares. Ainda de acordo com este autor, a formação contínua deve dar resposta a três níveis principais: “aos professores que integram a equipa educativa, ao professor que coordena essa equipa, ao conjunto dos professores da escola que têm de “aprender” a utilizar, de modo adequado e pertinente, a biblioteca escolar” (CANÁRIO, 1998, p. 7). A partir de 2005, o próprio Gabinete RBE começa a organizar propostas de formação contínua, cujos destinatários são essencialmente os coordenadores e equipas das bibliotecas, mas também os órgãos de gestão executiva/pedagógica e todos os professores em geral (BALEIRO, 2008).

O ano de 2009 ficou marcado pela publicação da Portaria n. 756/2009, de 14 de julho. Esta portaria define o procedimento específico de seleção e afetação de recursos humanos, através da criação da função de professor-bibliotecário e as regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares. Na opinião de Calçada (2009), coordenadora do Programa RBE, “A figura do Professor Bibliotecário, agora legalmente reconhecida, confere outra representação formal e institucional à biblioteca dentro da escola” (CALÇADA, 2009, p. 8). De acordo com a portaria referida, os docentes que se encontram no exercício de funções de professor-bibliotecário são dispensados da componente letiva (podendo optar por manter a lecionação de uma turma), exceto se o número de alunos matriculados no agrupamento de escolas ou na escola não agrupada for inferior a 400.

A presente portaria, no seu artigo 3.º - Conteúdo funcional - , define as funções do professor bibliotecário, nos seguintes termos:

- 1 - Ao professor bibliotecário cabe, com apoio da equipa da biblioteca escolar, a gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento.
- 2 - Sem prejuízo de outras tarefas a definir em regulamento interno, compete ao professor bibliotecário:
 - a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;
 - b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento/escola e dos projetos curriculares de turma;
 - c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à(s) biblioteca(s);
 - d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca;
 - e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;
 - f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;
 - g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;
 - h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;
 - i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto -avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);
 - j) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno. (PORTARIA n.º 756/2009, de 14 de julho).

Deste modo, a Portaria n. 756/2009, de 14 de julho, veio colmatar um problema que até aqui vinha sendo enfrentado pelas bibliotecas escolares e que era, basicamente, a falta de regulamentação desta figura do professor bibliotecário, o que dificultava o trabalho, já existente, das equipas que eram responsáveis e que geriam as bibliotecas escolares.

O documento *Lançar a rede de bibliotecas escolares* torna claro que o Programa RBE deverá centrar-se nas escolas, pois, tal como a experiência e o estudo de processos de reformas educativas têm vindo a demonstrar, as mudanças qualitativas na atividade pedagógica só tendem a mostrarem-se eficazes e consistentes quando decorrem de iniciativas da responsabilidade dos professores. O seu envolvimento deverá ser significativo, consistente e sistemático e existir o apoio efetivo da direção da escola e também dos pais/encarregados de educação. Partindo do pressuposto de que, atualmente, as bibliotecas escolares integradas neste programa possuem os requisitos físicos, funcionais, estruturais e humanos (equipa: funcionários e professores) exigidos pela RBE e, cumulativamente, a partir da Portaria n. 756/2009, de 14 de Julho, possuem um professor-bibliotecário, deveriam passar a ser entendidas, por todos, como uma necessidade, como uma mais-valia a utilizar.

A biblioteca escolar tem de estar integrada no planeamento global da escola e no seu Projeto Educativo, e a sua operacionalização ocorreria através do Plano de Atividades/Ação, mas nunca esquecendo a especificidade das suas funções. O seu Plano de Atividades, citando a coordenadora do Gabinete RBE, deve revelar “o papel aglutinador que esta representa na comunidade escolar como núcleo promotor da interdisciplinaridade, contribuindo para a concretização de projetos inseridos no âmbito de vários contextos educativos.” (CALÇADA, 2001, p. 7). Voltando ao documento orientador *Lançar a rede de bibliotecas escolares*, a atividade da biblioteca escolar “não se confina aos seus limites físicos e temporais, e estender-se-ia a todos os espaços e tempos lectivos e não-lectivos (sala de aula, sala de convívio, domicílio dos alunos, etc.)” (VEIGA, 1996, p. 30). A biblioteca escolar não pode ser entendida como um simples serviço de apoio à atividade letiva, ou como um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres, mas sim tornar-se um núcleo da vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante, para os alunos e para os professores, em particular, para que estes últimos:

- i. se sintam num ambiente que lhes pertence e adquiram o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, atualização e enriquecimento;
- ii. encontrem informação variada, utilizável no seu trabalho docente, e possam requisitar livros e outros documentos nos mais variados tipos de suportes para as atividades da sala de aula;
- iii. recolham sugestões, ideias e materiais que os inspirem e apoiem no seu trabalho docente e no ajustamento aos alunos e às turmas;
- iv. possam recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação;
- v. possam encaminhar os seus alunos para que ali realizem atividades de estudo ou de ocupação de tempos livres. (VEIGA, 1996, p. 17).

O *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, suportando-se no conceito de que a biblioteca escolar constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem, propõe como condições essenciais para que estes se efetivem, os níveis de colaboração existentes entre o professor/coordenador da biblioteca e os restantes professores, quer na identificação de recursos quer no desenvolvimento de atividades conjuntas.

Estes indicadores dão uma ideia dos exigentes níveis de atuação que se pretendem para as bibliotecas nas escolas, pelo que naturalmente surgem questões como: até que ponto os professores estão recetivos a integrarem e a articularem com a biblioteca escolar? Esta é uma prática comum ou não? Questões estas a que tentaremos dar resposta neste texto.

O Modelo de avaliação das bibliotecas escolares

No contexto descrito anteriormente, surgiu, a partir de 2008, o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*. Este, durante o ano letivo de 2007/2008, foi submetido a uma fase de teste por um conjunto de cem escolas/bibliotecas escolares com coordenador a tempo inteiro e por um pequeno grupo de coordenadores do 1º ciclo do Ensino Básico. A partir de 2008, continuou-se a aplicação do modelo que, entretanto, sofreu ligeiros ajustes, resultado de informação recolhida. Assim, foi alargada a sua aplicação às escolas que pela primeira vez dispuseram de coordenador a tempo inteiro e, a partir da publicação da Portaria n. 756/2009, de 14 de julho, estendeu-se a todas as escolas, uma vez que todas as bibliotecas escolares ficaram dotadas com um professor-bibliotecário.

Até a data, em Portugal, a avaliação no âmbito das bibliotecas escolares, resumia-se à elaboração estatística para integrar relatórios posteriores. Esta ideia é corroborada por Williams et al., citado por McNicol (2004), ao considerar que tradicionalmente a biblioteca era avaliada em função da sua gestão e que raramente o foco da avaliação se centrava nas aprendizagens efetuadas. Atualmente, pretende-se, cada vez mais, aferir não a eficiência dos serviços mas a sua eficácia, isto é, os resultados, que se revelam nas atitudes e nas competências dos utilizadores. Assim, em 2008, surgiu uma proposta de um modelo para a avaliação das bibliotecas escolares integradas na RBE. Com o auxílio deste modelo pretendia-se compreender o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares, nomeadamente ao nível do impacto que as atividades ali realizadas teriam no processo de ensino e aprendizagem; outro objetivo seria medir o grau de eficiência dos serviços prestados e a respetiva satisfação dos utilizadores da biblioteca escolar.

Segundo Fuentes (1999), a avaliação é uma acção conjunta, “la evaluación es un proceso global y globalizado que se refiere a una actividad - en este caso, biblioteca, centro de documentación o sistema bibliotecário ou documental - en su conjunto y a todas y cada una de las fases que componen dicha actividad” (FUENTES, 1999, p. 22). Continuando na linha apresentada por Fuentes (1999), pode-se então dizer que a avaliação tem que estar contemplada logo no primeiro momento em que se começa a trabalhar num “esboço do projeto”, pelo que se pode falar de uma “avaliação anterior ou prévia” (com incidência para a fundamentação teórica), de uma “avaliação simultânea com a prática” (que analisa diariamente as ações realizadas e reorienta e reorganiza o seu desenvolvimento) e de uma “avaliação posterior” (que confronta os resultados obtidos com os planeados) no sentido de se ir construindo continuamente.

A área da avaliação é uma questão emergente e atual e são vários os autores (MACBEATH et al. 2000; ERICSON, 1992; RUDD & DAVIES, 2000; SAUNDERS, 1999, apud MCNICOL, 2004), que se pronunciaram sobre a necessidade e a importância de incorporar a autoavaliação na escola. Neste contexto, a biblioteca, como um serviço/organização da escola não se pode demitir deste processo. A autoavaliação tem de ser encarada como um processo regulador e formativo, tendo em vista a deteção das áreas a melhorar, ou seja, avaliar para melhorar.

De acordo com Lonsdale (2003) e Conde & Martins (2009), diversos estudos, realizados nos Estados Unidos da América, no Canadá, Reino Unido ou na Austrália, países com um percurso e uma tradição maior nesta área, evidenciaram o impacto que bibliotecas bem apetrechadas com coleções adequadas e com condições e recursos humanos qualificados podem ter no sucesso educativo e nas aprendizagens dos alunos. A *American Association of School Libraries* conduz um inquérito anual, a nível nacional - *School Libraries Count!*, com o objetivo de recolher informação acerca da situação das bibliotecas escolares e das mudanças ocorridas.

Em Portugal, a avaliação e conhecimento da realidade das bibliotecas escolares, após mais de dez anos do lançamento do Programa RBE, foi iniciada com o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*. Nesta fase, segundo Conde, Martins e Bastos (2011), o aparecimento do *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, enquadra-se na estratégia global de desenvolvimento das bibliotecas escolares portuguesas, com o objetivo de facultar um instrumento pedagógico e de

melhoria contínua que permita, na escola, avaliar o trabalho da biblioteca escolar e o impacto desse trabalho no seu funcionamento global e nas aprendizagens dos alunos. Este modelo apoia-se em estudos internacionais, que identificaram os fatores decisivos para o

sucesso da missão que tanto o Manifesto da International Federation of Library Associations and Institutions (Ifla / Unesco) como a Declaração da International Association of School Librarianship (Iasli) apontam há muito para a BE. Entre esses factores destacam-se os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos. (CONDE, MARTINS e BASTOS, 2011, p. 9).

Este modelo pretende constituir-se como um instrumento pedagógico orientando a escola na definição de fatores críticos da biblioteca escolar e sugerindo possíveis ações para a melhoria. É neste contexto que o modelo se assume com uma intencionalidade pedagógica, já que pressupõe uma intervenção aos mais diversos níveis: na escola, desde o Conselho Executivo aos diferentes órgãos/ estruturas pedagógicas da escola e docentes, implicando todos num trabalho colaborativo com vista à articulação de um efetivo apoio ao desenvolvimento curricular. Com a intensificação dos níveis de colaboração entre o professor-bibliotecário e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas, prevê-se que ocorram melhorias, contribuindo, assim, para o sucesso do aluno. Estudos internacionais reforçam, de forma inequívoca, que as BE podem contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem, podendo estabelecer-se uma relação entre a qualidade do trabalho da e com a Biblioteca Escolar e os resultados escolares dos alunos.”(CONDE, MARTINS e BASTOS, 2011, p. 10). O próprio modelo pode ser entendido como uma via orientadora com pistas para a metodologia e a operacionalização do que se pretende que seja o trabalho das bibliotecas escolares.

O modelo organiza-se em quatro domínios e respetivos subdomínios, focando áreas essenciais em que deverá processar-se o trabalho da e com a biblioteca escolar.

Os domínios que compõem a estrutura do modelo foram reconhecidos em diferentes estudos internacionais como sendo fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade das bibliotecas escolares. Reconhece-se igualmente, nestes estudos, representados nos domínios do modelo, que a biblioteca escolar é um espaço equipado com um conjunto significativo de recursos e de equipamentos e é um espaço formativo e de aprendizagem. Os vários elementos a analisar foram assim agrupados em quatro domínios e respetivos subdomínios:

A – Apoio ao Desenvolvimento Curricular

A.1 Articulação Curricular da biblioteca escolar com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes

A. 2 Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital

B – Leitura e literacia

C – Projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à comunidade

C.1 Apoio a actividades livres, extra-curriculares e de enriquecimento curricular

C.2 Projectos e parcerias

D - Gestão da biblioteca escolar

D.1 Articulação da biblioteca com a escola. Acesso e serviços prestados pela biblioteca

D.2 Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços

D.3 Gestão da colecção/da informação (CONDE, MARTINS e BASTOS, 2011, p. 12).

Para cada um destes domínios, o modelo pretende identificar um perfil de desempenho de acordo com um conjunto de indicadores (permitindo uma apreciação sobre a qualidade da biblioteca escolar, nas zonas nucleares de intervenção), de fatores críticos de sucesso (exemplos de situações com valor informativo/formativo, constituindo um guia orientador para a recolha de evidências), de

recolha de evidências (instrumentos, registos que permitirão efetuar a avaliação) e de ações para melhoria/exemplos (sugestões de ações a implementar para promover a melhoria do desempenho da biblioteca escolar).

A implementação do modelo de avaliação requer o envolvimento de toda a comunidade educativa: o Conselho Executivo (tem um papel determinante na comunicação a todos os elementos da comunidade educativa sobre a importância da sua colaboração no processo), os docentes (participação ativa no processo, designadamente através da resposta a questionários, a grelhas de observação, de sugestões de atividades), os alunos (participam na fase de recolha de evidências através da resposta a questionários e a outras solicitações específicas feitas pelo coordenador e elementos da equipa da biblioteca escolar), pais e encarregados de educação (participam na fase de recolha de evidências dando resposta a alguns questionários), e Conselho Pedagógico (dá parecer acerca do relatório de avaliação). Na recolha de evidências, o modelo providencia um anexo que disponibiliza instrumentos específicos e uniformizadores como questionários (para professores, alunos, encarregados de educação), grelhas de observação e grelhas de análise.

Para além destes, preconiza simultaneamente o recurso a entrevistas e fontes diversas, como os documentos que regulam a atividade da escola ou da biblioteca escolar; registos diversos; materiais produzidos pela biblioteca escolar ou em colaboração com a escola; estatísticas produzidas pelo sistema da biblioteca escolar; trabalhos realizados pelos alunos; entre outros. Por forma a obter amostras representativas, para os instrumentos uniformizadores, o modelo sugere uma aplicação dos instrumentos a 20% do número total de professores e 10% do número de alunos em cada nível de escolaridade (CONDE & MARTINS, 2009).

A avaliação realizada articula-se, em cada domínio/subdomínio, com os perfis de desempenho, presentes no modelo de avaliação.

Conde e Martins (2009) propõem alguns passos prévios para a implementação da avaliação:

- Motivação e compromisso institucional dos órgãos de gestão pedagógica e executiva da escola com o processo de auto-avaliação da BE;
- Apresentação aos colegas e órgãos de gestão do propósito e metodologia da auto-avaliação e formalização de alguns procedimentos no sentido de uma mobilização e co-responsabilização de todos os intervenientes;
- A execução do Plano de Avaliação. (CONDE e MARTINS, 2009, p. 5).

No fim de cada ciclo deste processo, é elaborado um relatório final da avaliação, que é enviado à RBE, e no qual assenta a comunicação à escola, a elaboração do plano de melhoria e a integração dos resultados no relatório de avaliação da escola.

Desta forma, as bibliotecas escolares parecem ficar dotadas de um conjunto de evidências, evidências estas que possibilitam um leque fundamentado de conhecimentos sobre níveis de desempenho e impacto da biblioteca escolar em relação aos diversos indicadores de qualidade, que variam de acordo com o domínio em apreço. Os resultados do processo de avaliação devem ser objeto de análise e reflexão na escola, e ser o ponto de partida para a implantação de medidas ajustadas.

Pretende-se também que a aplicação do modelo de avaliação seja exequível e facilmente integrável nas práticas de gestão da equipa da biblioteca, sem representar uma excessiva sobrecarga de trabalho. Funcionalmente, prevê-se que um domínio seja objeto de avaliação por ano, ficando o ciclo completo ao fim de quatro anos. Conde e Martins (2009) referem que este modelo é “propositadamente ambicioso” para servir de estímulo a um crescente de boas práticas e, desta forma, incorporar uma forte componente formativa.

O estudo - resultados e reflexões

O problema deste estudo centrou-se na necessidade de perspetivar a relação que os professores de uma Escola Secundária com 3º Ciclo estabelecem com a biblioteca escolar, no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho curricular, e na aceitação dos docentes relativamente aos indicadores do modelo de avaliação, no que diz respeito à articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes. Paralelamente ao objetivo de se averiguar a concordância da aplicação do *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* para os indicadores propostos, pretendia-se simultaneamente preparar terreno para a sua implementação na escola, objetivo este que se considera concretizado, já que ao aplicar o questionário sobre o qual se baseou este estudo a todos os professores da escola, também se chamou a atenção para a necessidade de uma articulação mais efetiva ou, pelo menos, para uma temática a refletir e a considerar futuramente.

O instrumento de recolha de dados eleito foi o inquérito por questionário, por se considerar que seria o melhor instrumento para aplicar a todos os professores (utilizadores ou não da biblioteca escolar) de uma Escola Secundária com 3º Ciclo, no tempo exequível destinado institucionalmente à concretização de um trabalho de investigação e que se realiza em simultaneidade com as funções profissionais.

O questionário utilizado nesta investigação contém cinco perguntas abertas e trinta e oito perguntas fechadas. A opção por se privilegiar as questões fechadas foi pela experiência de que a formulação de questões abertas em questionários aplicados na biblioteca escolar, noutros contextos, ficavam na maioria em branco, sem resposta.

No presente estudo, a população alvo foi o conjunto de professores da Escola Secundária com 3º Ciclo de Vendas Novas, do ano letivo de 2008/2009. A decisão da aplicação do questionário a todos os professores prende-se com os objetivos intrínsecos desta investigação, mas também tem a pretensão de envolver todos os docentes, como forma de despertar a atenção para a importância da utilização da biblioteca escolar, e simultaneamente aferir da concordância e recetividade dos docentes sobre indicadores do *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, no que diz respeito à articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes.

Para responder aos objetivos do estudo, foi construído um questionário que articulava esses objetivos com as seguintes dimensões: I- Referências pessoais, II- Sobre bibliotecas, III- Sobre a biblioteca escolar e IV- O Modelo de avaliação das bibliotecas escolares.

Na dimensão I - Referências pessoais, a característica que parece mais influenciar a utilização da biblioteca escolar pelos docentes e, conseqüentemente, pelos alunos em situação de aula, é o grupo de recrutamento dos docentes, já que determina as disciplinas lecionadas. Assim, são os docentes que lecionam as disciplinas Português, História, Filosofia e Educação Moral e Religiosa Católica que mais utilizam a biblioteca escolar, o que vai ao encontro do que tradicionalmente está identificado na literatura (Mardis & Hoffman, 2007). Os professores que lecionam disciplinas como Economia e Contabilidade, Informática e Educação Física são os que utilizam menos a biblioteca escolar, logo seguido dos de Matemática, Ciências Físico - Químicas e Artes Visuais.

Na dimensão II - Sobre bibliotecas, os docentes, de uma forma geral, possuem um conceito de biblioteca na linha do que se pretende para ela, isto é, uma conceção virada para a disponibilização de informação, mas também um local de produção, formação e dinamização cultural. Constata-se, também, a partir das suas respostas, que estes docentes, durante o seu percurso escolar, foram grandes frequentadores de bibliotecas e que essa característica, apesar de sofrer um decréscimo, permanece atualmente. Pode-se mesmo dizer que os docentes frequentadores de bibliotecas, durante o seu percurso escolar, terão mais tendência em utilizar a biblioteca escolar nas suas práticas e a envolver os seus alunos.

Na dimensão III - Sobre a biblioteca escolar, parece existir concordância quanto ao modo de apresentar os documentos que dizem respeito à biblioteca escolar; se são divulgados em reuniões ou grupos de trabalho, pela professora-bibliotecária, existe um reconhecimento mais expressivo

dos mesmos, do que simplesmente se forem divulgados e disponibilizados na página web ou na biblioteca escolar. Associando este dado a um maior conhecimento dos documentos pelos membros da equipa, que são convidados a participar na sua própria elaboração, leva a concluir da necessidade de, futuramente, se envolver cada vez mais outros docentes também na elaboração destes documentos, fazendo convites para integrar a equipa de trabalho, solicitando opiniões e sugestões e utilizando as suas propostas. Uma elevada recetividade a integrar a equipa da biblioteca escolar demonstrada pelos docentes, neste estudo, poderá ser indicativo duma tomada de consciência das potencialidades da biblioteca escolar. Porém, seria necessário aprofundar este aspeto em estudos posteriores.

Na procura da relação necessária a estabelecer entre os docentes e a biblioteca escolar, tornou-se importante caracterizar a relação existente no que diz respeito ao aspeto da sua utilização. Confrontando os diferentes dados recolhidos, considera-se que os docentes parecem possuir uma ideia generalizada de que utilizam e frequentam a biblioteca escolar mais intensamente do que na realidade acontece. Esta constatação vai ao encontro do que Alves (2000) aponta no seu estudo, isto é, os docentes apesar de reconhecerem as potencialidades da biblioteca escolar não a utilizam de acordo com a importância que lhe atribuem.

Os docentes, quando questionados sobre o que vão fazer e como utilizam a biblioteca escolar, elegem a requisição e a consulta de documentos. Quando se deslocam com as turmas, apontam principalmente as opções que implicam a utilização das TIC e a participação com a turma em atividades de dinamização do plano anual da biblioteca escolar, que se encontra integrado no plano anual da escola.

Pretendendo-se aferir a que tipo de estratégias concretas as bibliotecas poderiam recorrer para promover uma ligação mais efetiva à sala de aula e à mudança das práticas, questionaram-se os docentes muito abertamente. Assim, sobre as sugestões/exemplos de formas e modalidades de trabalho que a biblioteca escolar poderia realizar em articulação com o trabalho dos docentes, quem responde, reporta-se essencialmente ao que já é habitual fazer: proceder a aquisições, apoio à pesquisa, disponibilização de materiais, dinamização da biblioteca escolar através da realização de sessões de leitura e de dramatizações, clube de leitura, concursos vários, *workshops*, palestras, debates, contacto com personalidades.

Confrontando-se a forma como se vem utilizando a biblioteca escolar com o desconhecimento da maioria dos docentes sobre os documentos específicos e orientadores das mesmas, conclui-se que os professores não utilizam plenamente a biblioteca escolar nos atuais pressupostos dos vários documentos orientadores nacionais e internacionais, e no contexto de uma sociedade de informação e do conhecimento.

Na dimensão IV, sobre o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, existe um quadro favorável à sua aplicação nesta escola. Especificamente sobre cada indicador/afirmação apresentada, prevalece uma opinião de concordância que o teste de Friedman permitiu hierarquizar, elegendo a divulgação dos materiais produzidos pela biblioteca escolar através dos seus meios de difusão, e logo a seguir a necessidade da biblioteca escolar se inteirar dos diferentes currículos e programas de estudo de todos os departamentos/grupos e aceitar a sua integração nas planificações.

Conclusões

Neste texto demos conta de uma realidade em constante mutação e evolução, desde há mais de 15 anos em Portugal - a realidade das bibliotecas escolares. Com o lançamento do Programa RBE, em 1996, dotou-se o país de uma rede de bibliotecas escolares, à escala nacional, em todos os níveis de ensino. Com a implementação do *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares*, em 2008, procurou-se enquadrar e avaliar, com base em estudos internacionais, todo o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares, em todas as suas vertentes. Um ano mais tarde, em 2009, o governo, através da Portaria n. 756/2009, de 14 de julho, regulamenta finalmente a função de

professor-bibliotecário, reconhecendo um caminho percorrido, ao longo de mais de uma década, pelas bibliotecas escolares portuguesas. Neste texto, procurámos dar conta desta realidade, bem presente e bem visível nos estabelecimentos de ensino portugueses. Simultaneamente, quisemos dar conta de um estudo, efetuado numa escola secundária com 3º ciclo, onde tentámos averiguar a concordância dos professores sobre indicadores que o *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* propõe no âmbito da articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes. As conclusões deste estudo levam-nos a afirmar que, embora os docentes ainda não utilizem a biblioteca escolar como seria desejável e ainda não consigam perspetivar e usufruir de todas as suas potencialidades, mostram-se favoráveis e recetivos à aplicação do *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares* na biblioteca escolar do seu estabelecimento de ensino.

Nem tudo está feito neste âmbito em Portugal, mas as sementes estão lançadas. A Rede de Bibliotecas Escolares continua o seu trabalho diário de articulação com as escolas e as bibliotecas escolares, de modo a que haja cada vez mais um trabalho colaborativo e integrado. Para isso contribuem também estudos como este que aqui apresentamos e que são uma realidade cada vez mais presente na vida das universidades portuguesas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *Intervenção da biblioteca escolar no processo de ensino - Aprendizagem: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

BALEIRO, O. Mudam-se os tempos, mudam as necessidades... *Newsletter* n. 3, Rede de Bibliotecas Escolares, 2008. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/newsleter_n3.htm>. Acesso em: 22 mar. 2012.

CALÇADA, M. T. Programa Boa Esperança Boas Práticas. *Noesis*, 59, 2001, p. 6-7.

_____. Rede de Bibliotecas Escolares: 13 anos a construir saberes. *Newsletter* n. 5, Rede de Bibliotecas Escolares, 2009. Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter/np4/?newsId=556&fileName=MTCaIcada.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

CANÁRIO, R. *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

CONDE, E. *A integração das TIC na Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

CONDE, E. & MARTINS, R. C. Modelo de auto-avaliação da Biblioteca Escolar: Princípios estrutura e metodologias de operacionalização. *Newsletter* n. 5, Rede de Bibliotecas Escolares. 2009. Disponível em: <http://esqm-biblioteca.50webs.com/auto_avaliacao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

CONDE, E.; MARTINS, R. & BASTOS, G. (Coord.) *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares/Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/83/mabe.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

FUENTES, J. J. *Evaluación de Bibliotecas y Centros de Documentación e Información*. Gijón: Ediciones TREA, S. L., 1999.

LONSDALE, M. Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research. *Australian Council for Educational Research*, 2003. Disponível em: <<http://www.asla.org.au/research/Australia-review.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

MARDIS, M. & HOFFMAN, E. Collection and Collaboration: Science in Michigan Middle School Media Centers. *School Library Media Research* (AASL), 2007. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/>>

aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/mardis_collectionandcollaboration.cfm>. Acesso em: 19 mar. 2012.

McNICOL, S. Incorporating library provision in school self-evaluation. *Educational Review*, 56 (3), 2004, p. 287-296.

PORTARIA n.º 756/2009, de 14 de Julho. Disponível em: < <http://dre.pt/pdf1s/2009/07/13400/0448804491.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2012.

VEIGA, I. (Coord.). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: < http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan_ar_a_rede.pdf >. Acesso em: 16 abr. 2012.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em dezembro de 2013.

A ÉTICA NA MEDIAÇÃO DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

ETHICS IN MEDIATION OF THE READING IN THE SCHOOL LIBRARY

Sueli Bortolin¹

RESUMO: O trabalho aborda os princípios éticos, a responsabilidade e o comportamento ético dos mediadores de leitura frente aos alunos na escola e na biblioteca escolar. Destaca a importância da estrutura e de ações na biblioteca escolar visando levar o leitor a reconhecer esse espaço como um local de convivência diária e a construir significados positivos da biblioteca escolar no seu imaginário. Defende a mediação da literatura de forma presencial, porém não deixa de mencionar que o acervo da biblioteca escolar, na atualidade, deverá ser composto de textos em diferentes linguagens e suportes. Ao destacar os mediadores de leitura, alerta que ele é imprescindível num país em que o percentual de leitura ainda não é satisfatório.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação da leitura. Biblioteca escolar. Ética.

ABSTRACT: The work addresses the ethical principles, the responsibility and the ethical behavior of agents read front students in school and in the school library. Stresses the importance of the structure and actions in the school library to lead the reader to recognize this area as a place of daily living and to build positive meanings of school library in your imagery. Defends the mediation of literature in a way but not face-to-face mention that the school library, in the news, should be composed of texts in different languages and media. To highlight reading agents, warning that it is essential in a country where the percentage of reading is not yet satisfactory.

KEYWORDS: Mediation of reading. School library. Ethics.

¹ Doutora em Ciências da Informação. Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bortolin@uel.com

1 Considerações iniciais

Toda comunicação é um projeto de escuta. Nosso corpo comunica. Nesse instante escuto as fortes batidas do meu coração porque falarei de ideias que acredito com muita intensidade. Estou também escutando vozes dentro da minha cabeça que vieram dos meus antepassados, mas também tiveram origem nos autores que li e ouvi durante os meus 30 anos de profissão como bibliotecária. Anos que foram vividos muito pouco no espaço da escola, mas plenamente em diferentes espaços educacionais, isso, porém, não significa que minha percepção de uma biblioteca escolar seja estreita e alienada. Acompanho de perto, de várias formas (visitando, discutindo e pesquisando) esse gênero de biblioteca. Biblioteca que me desperta várias preocupações, porém na atualidade a principal delas é: qual a contribuição dos mediadores de leitura na construção de significados da biblioteca escolar no imaginário infantil?

Para responder isso, devemos pensar em algumas vivências infantis, dentre elas: quando uma criança vai ao *shopping* ela tem contato com cheiros, luzes, cores, sons e outras manifestações, geralmente prazerosas, que a levam a acreditar que esse espaço é alegre, divertido e é bom permanecer nele. Quando ela vai à igreja, se não encontra um espaço com todas essas características, descobre que nele há, em geral, um clima de fraternidade, em alguns casos até as pessoas se tratam de *irmãos*; portanto, um espaço possível de relações afetivas. Se ela vai a um parque de diversão, ganha um *passaporte* de liberdade para escolher a emoção que quer sentir: medo, alegria, surpresa, excitação. Decide quanto tempo quer ficar num brinquedo e se quer utilizá-lo várias vezes; assim tendo seu desejo recreativo respeitado e atendido.

Com essa maneira de pensar e por avaliar que a biblioteca escolar é fundamental na vida do educando pergunto: há na biblioteca escolar luz, cor, som, alegria, emoção, divertimento, afetividade e liberdade?

Na tentativa de responder essas questões, o presente trabalho se apoiará em publicações das áreas de Biblioteconomia, Pedagogia, Filosofia e Letras. Com ele tenho a intenção de partilhar reflexões e ideias.

2 Palavras escolhidas

As palavras exercem em mim um fascínio inebriante e são elas que nortearão nossa conversa, em especial, as que estão no título desse artigo: ética, mediação da leitura e biblioteca escolar.

Nesse instante tenho uma grande responsabilidade na escolha das palavras, pois vou conversar com mediadores de leitura. Acredito que vou conversar também com professores universitários, profissionais que formam mediadores de leitura, portanto, têm a responsabilidade ampliada, porque cabe a eles despertar nos acadêmicos, entre outros, de Biblioteconomia, Letras e Pedagogia o interesse em atuar, e atuar bem, como mediadores de leitura, visando à formação de leitores em diversas faixas etárias.

Começarei falando da palavra ética, mas, para que o leitor não seja surpreendido, preciso avisar que *no meio do caminho tem palavras literárias, tem palavras literárias no meio do caminho*, pois *bordei* em nossa conversa alguns trechos do livro infantil *Ave Alegria* de Sylvia Orthof. Livro que começa assim:

Ave alegria,
cheia de graça,
o amor é contigo,
bendita é a risada
e a gargalhada!

Ave paisagem
verde-verdura,

e a beleza da natureza!
Bendita seja!

A temática ética é uma preocupação constante no meio acadêmico e está presente em incontáveis pesquisas, então eu pergunto: o que é ética?

Definir ética não é uma tarefa simples, principalmente na atualidade quando tem sido utilizada como sinônimo de moral. Para La Taille (2010, p. 108):

Há de se notar que, hoje em dia, assistimos a uma valorização da palavra “ética” em detrimento da palavra “moral”. Eis a avaliação crítica que Spitz (1995) faz dessa preferência: “Esse termo (ética), que tomou uma importância cada vez maior, veio para aliviar o inextricável embaraço daqueles que desejariam falar em moral sem ousar pronunciar esta palavra” (p. 149). Eis um diagnóstico convincente!

Concordo que é convincente esse argumento, principalmente porque também percebo no meio acadêmico certo pudor em falar de moralidade, talvez porque essa palavra está fortemente atrelada às instituições religiosas e a uma postura beata.

Assim, em virtude das controvérsias encontradas fiz investigações em dicionários especializados e encontrei no *Dicionário básico de Filosofia* de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes dois verbetes: a) ética: “greg. *ethike*, de *ethikós*: que diz respeito aos costumes.” (1996, p. 93); b) moral: “lat. *moralis*, de *mor-*, *mos*: costume” (p. 187).

Apesar das palavras ética e moral desembocarem no mesmo termo, “costume”, elas não são, segundo os autores, sinônimas, pois

diferentemente da *moral*, a ética está mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-la. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 93).

Após assumir, em companhia desses autores, uma diferenciação entre ética e moral, preciso agora estabelecer uma relação entre a ética e a mediação de leitura. Antes, porém, quero dizer que conceituo mediação de leitura literária como a interferência casual ou planejada visando a levar o leitor a ler literatura em diferentes suportes e linguagens.

Destaco ainda a minha crença de que todos, de forma consciente ou inconsciente somos mediadores de leitura, até num ato simples como o que estou fazendo nesse instante, isto é, incluindo literatura numa revista científica.

Pensando dessa forma, tenho nos últimos anos trabalhado em defesa da mediação oral da literatura que, na minha acepção, é “toda intervenção espontânea ou planejada de um mediador de leitura visando a aproximar o leitor-ouvinte de textos literários seja por meio da *voz viva* ou da *voz mediatizada*.” (BORTOLIN, 2010, p. 136).

Dentre as atividades de narração literária que podem ser enquadradas na mediação oral da literatura cito: narrativas orais de textos diversificados, colagens poéticas, rodas de leitura, clubes de leitura, montagens de jograis, leituras públicas de textos (em hospitais, praças, ônibus, restaurantes, rádio e televisão), saraus literários, bate papo com escritores, oficinas de produção e leitura de textos, festivais de filmes, entrevistas com pioneiros, realização de encontros com repentistas e cordelistas, cantorias, sessões de piadas, causos, adivinhações, parlendas, trava-línguas etc.

O mediador oral poderá trazer para o cotidiano da comunidade escolar práticas de mediação oral da literatura, comprovando a importância de encontros em torno de textos literários das mais diferentes espécies e com as mais diversificadas temáticas, pois cabe aos profissionais da biblioteca também resgatar narrativas coletivas e se envolver com os grupos que estão sob a sua responsabilidade.

Pensar que somos potencialmente mediadores de leitura talvez seja algo corriqueiro, mas será que somos éticos no momento da mediação? Na biblioteca escolar, por exemplo, damos liberdade ao nosso leitor para escolher o que quer ler?

Salve a justiça
e a liberdade!
Salve a verdade,
a delicadeza
e o pão sobre a mesa!
Abaixo a tristeza!
Ave alegria!

Qual delicadeza? Do leitor e do mediador? Delicadeza do leitor ao se adentrar no texto e do mediador no seu posicionamento empático frente ao leitor, pois ao se colocar no lugar do outro (o mediando) terá condições de perceber esse outro com maior nitidez.

A empatia é um comportamento ético! Defendo isso, em especial com a criança, um indivíduo em formação.

Ave a pastora
do pastoril!
Salve o pastor,
ave e flor,
fruto e semente!
Ave a criança,
pessoa-gente!

Ave o boi
do boi-bumbá!
Salve a burrinha
que veio bailar!

Ave alegria,
cheia de graça!
Pois numa taba
de uma aldeia
nasceu agora
uma criança.

Ave a criança,
que nela eu creia!

Criança que creio, na maioria das vezes, está desejosa de encontrar um texto e disposta a receber esteticamente uma obra, isto é, sentir o gosto por ela. Gosto na mesma concepção propagada por Martins (1986, p. 380) quando se refere a uma obra de arte.

ter capacidade de julgamento sem preconceitos. [...] À medida que o sujeito exerce a aptidão de se abrir, desenvolve a aptidão de compreender, de penetrar no mundo aberto pela obra. Gosto é, finalmente, comunicação com a obra para além de todo saber e de toda técnica.

A criança nem sempre sabe fazer isso, pois o indivíduo não nasce sabendo e aprenderá no decorrer da vida com os diferentes mediadores, entre eles o mediador de textos de literatura; que necessita deixar de ser mero promotor da recepção, sendo *modelo* cotidiano para os seus mediandos. Lembro que *ser modelo* não é ler quantitativamente. *Ser modelo* é ser respeitoso, sem ser hipócrita (tudo é belo e tudo é bom). É ser orientador, sem ser autoritário e assim por diante. Esse também é um comportamento ético!

Infelizmente quando as pessoas, em sua maioria, pensam em ética, lembra-se de ações materiais ou financeiras, principalmente de gestores públicos: desvios de verba, corrupção; sendo raro, por exemplo, pensar nas diferentes condutas na escola, entre elas omissões, desrespeito, comodismo que levam o educando ao desgosto e não o gosto em ler literatura.

As relações na escola, ou em outro agrupamento social, têm em seu âmago um valor ético e

o valor ético por excelência é o Bem. De saída, podemos perguntar o bem de quem? É possível encontrar o bem comum, o bem para todos os membros de um grupo? Ou será que o bem de uns é necessariamente o mal de outros? O bem é a razão, é a felicidade, é o prazer? É um valor transcendente? Universal? (MARTINS, 1994, p. 3).

Um mediador de leitura, até pelas suas atribuições, acredita que ler é um bem, isto é, enriquecimento pessoal. Isso não quer dizer que quem lê pratica o bem (para si ou para os outros). Os mediadores acreditam que ler é bom, mas não podem ser ingênuos em acreditar que toda leitura é boa, todo texto é bom, todo escritor é ético.

Então falar de ética é falar em conduta e em comportamento. É falar em ética pessoal que nos leva a pensar em ética profissional, ética que reflete na ética social. Em que situação nosso comportamento deve ser ético? Resposta única: em todas as situações da vida pessoal. Na vida profissional não pode ser diferente, pois não é possível separar a ética pessoal da ética profissional.

Assim, devemos ser éticos com as pessoas que estão sob os nossos cuidados (não importa em que instituição e nem em que faixa etária) e que têm o direito à leitura e à literatura, afinal

lemos literatura para quê? Para nada, paradoxalmente. Contudo, a ficção nos convoca a repensar-nos e à vida. Um ensaio. Não há regras nem respostas definitivas propostas em um conto, crônica, romance, poema que se pretenda sobreviver a quem o escreveu. (YUNES, 2012, p. 14).

Na escola é necessário ser ético não exigindo de uma sala de alunos uma *interpretação* unívoca, pois mesmo o crítico que, em geral, é um especialista,

jamais pode demonstrar, de maneira decisiva, se a obra do escritor é ou não “definível”, se essa obra é ou não passível de ser definitivamente interpretada. O crítico não pode pôr em ordem a confusão de linhas de significados, desembaraçar os seus fios de modo que eles brilhem claramente lado a lado. Ele só pode retrair o texto, colocar uma vez mais em movimento os seus elementos [...]. (MILLER, 1995, p. 44).

Nem exigir, como se faz comumente, que o leitor, principalmente no início da sua formação, leia apenas as obras clássicas. A respeito desse assunto, Silva (2006, p. 76) disserta:

geralmente na escola de ensino fundamental a escolha inicial dos livros tem como parâmetro autores conceituados nas “rodas acadêmicas”, mas que pouca gente, inclusive o professor, leu. Esses livros são os chamados “clássicos”, pois são de autores consagrados, de no mínimo 50 anos atrás, cuja linguagem possivelmente é mais elaborada, entre outros aspectos. Portanto, essa obra exigirá um leitor mais experiente e, se for introduzida sem levar em conta o nível de compreensão do leitor, poderá afastá-lo, ao invés de trazê-la à leitura. (SILVA, 2006, p. 76).

O estabelecimento de obras canônicas a serem lidas, obras muitas vezes inatingíveis em sua compreensão, principalmente porque foram *escolhidas* pelos *escolhidos*, que acabam por ditar o que e em que fase da vida o leitor deverá ler; é prejudicial para a formação do leitor.

Essa intimidação, em muitos casos, pode provocar uma reação de desprezo (temporário ou não). O mediador precisa compreender que muitas vezes o leitor, para ler uma determinada obra, carece de uma base cultural e informacional anterior, mas, infelizmente, a *ignorância* de muitos

mediadores não permite que tenha essa percepção, afetando a capacidade de diálogo entre ele e o leitor.

Miller (1995, p. 68) adverte que os livros canonizados “permanecem nas bibliotecas e nas livrarias, em nossas próprias prateleiras em casa, como inúmeras bombas-relógios não detonadas, prontas para explodir quando acontece a conjunção da obra com o seu [...] leitor.” Vale acrescentar que essas “bombas” são acionadas no momento em que o leitor quiser e com intensidade desejada, portanto diferente em cada leitor, sem um padrão predeterminado.

Também é antiético criar barreiras no acesso aos mais diversificados textos. No início da minha carreira só poderia emprestar o livro *Eu Christiane F., 13 Anos drogada prostituída* de Kai Hermann com uma autorização por escrito e assinada pelos pais dos leitores menores de 18 anos. Lembro também do livro *Sexo para adolescentes* de Marta Suplicy, lançado no final da década de 80, que em algumas bibliotecas escolares não ficava liberado na estante e sim sob a guarda dos profissionais que trabalhavam nelas.

Não é ético também menosprezar as crianças em sua inteligência, interrompendo uma narrativa para explicar palavras e trechos de uma obra. Esse comportamento é resultado de uma leitura desatenta e equivocada, por parte do mediador, do seu grupo de leitores, além de demonstrar uma proteção desnecessária, visto que o leitor tende a apropriar-se de um determinado texto, entendendo-o também pelo seu contexto.

Outro equívoco e desrespeito é a aquisição de livros para a biblioteca da escola priorizando a quantidade e o valor financeiro e não a qualidade literária. Por comodismo ou falta de oportunidade de frequentar livrarias e editoras, muitos professores compram livros com edição duvidosa, na *porta* da escola, durante a visita de vendedores de livros ambulantes.

É de praxe também colocar na parte mais alta das estantes os *pop-up books* que ao abri-los formam castelos ou animais que encantam as crianças, mas que custam caro; portanto, para não estragar ficam longe do alcance das crianças.

O mesmo pode ser dito da censura nada velada de determinadas obras, para não desagradar pais e demais familiares; ou pior que isso, por medo de encarar determinados desafios e polêmicas. Perdendo a oportunidade de aproximar os pais e educadores, levando-os a discutir problemas e preconceitos.

Isso pode estar atrelado a pouca leitura e discussões a respeito de temas polêmicos (pedofilia, estupro, homossexualidade etc) e o despreparo do professor e do bibliotecário escolar em estabelecer uma política de desenvolvimento de coleções, que é o documento em que se definem critérios para aquisição e descarte de obras de uma biblioteca.

Outra postura fundamental, porém inexistente nas bibliotecas escolares, é o encaminhamento de projetos para editais de órgãos públicos, privados ou agências de fomento, captando verbas para melhorias do espaço, do acervo e das realizações na biblioteca escolar.

Em termos administrativos, é antiético, ao ocupar cargos decisórios na escola, não contribuir e não estimular a idealização de projetos de leitura que possam contribuir com a formação e a manutenção de leitores.

Uma iniciativa positiva nesse sentido é a inclusão de programas de leitura no Projeto Político Pedagógico (PPP) como forma de garantir projetos integrados às diferentes disciplinas e centralizados na biblioteca escolar. Essa integração objetiva estabelece parcerias com diferentes profissionais que juntos poderão construir uma concepção mais ampla de leitura, visto que a responsabilidade de formação de leitores não é apenas dos professores de português e artes. Acredito que postura como essa contribui para que a equipe da escola não se feche dentro das quatro paredes da sala de aula ou da biblioteca.

Os profissionais que atuam na biblioteca escolar devem estabelecer limites para as crianças e adolescentes, mas é preferível que isso ocorra sem autoritarismo, para que nesse espaço possa *reinar* a liberdade, a imaginação, a dúvida, a curiosidade e que esse público possa maravilhar-se com diferentes descobertas. Avalio que algumas atitudes são coercitivas como estabelecer prazos rígidos

de empréstimo e devolução de livros sem a preocupação com o ritmo dos leitores.

Cobrar multas por atraso de entrega de obras, também não me parece uma postura que possa contribuir com a construção de significados positivos no imaginário infantil acerca da biblioteca escolar. Além do mais, minha avaliação é que essa não é uma forma de educar.

Nessa mesma linha de comportamento algumas bibliotecas escolares criam uma competição quantitativa entre as crianças (o aluno com maior número de empréstimo durante o ano é premiado), sem ter uma real avaliação do que elas realmente leem, além de antiética, é desigual, é antipedagógica.

Retomando a preocupação apresentada no início do trabalho, ou seja, a construção de significados de uma biblioteca escolar no imaginário infantil, é fundamental destacar que o mediador precisa trabalhar também no sentido de discutir a criação e a adaptação de espaços de leitura, exigindo que ele seja idealizado de forma a acomodar com *respeitabilidade* o acervo (livros, periódicos e diversificadas mídias), os leitores e as atividades. Para que a biblioteca escolar seja um espaço de discussão do que foi lido pelo aluno, por exemplo, numa roda de conversa.

Na fase adulta somos influenciados, em nossas leituras, por um amigo e mais fortemente pela mídia. Na infância, porém, é necessário que a criança esteja rodeada de diferentes mediadores, entre eles: familiares, professores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, distribuidores de livros, jornalistas, artistas, isto é, por aqueles que saibam puxar o fio que conduz à literatura. Porém, cuidado: literatura não é para ser explicada, mas sentida! Literatura não deve ser pretexto para ensinar, mas sim motivo para partilhar.

Partilha no sentido de dividir impressões. Sentimentos que somados ao de outro leitor influencia a nossa formação literária, cultural e social.

Ave os três reis
que têm três raças!
Ave a igualdade
e a alegria,
cheias de graças!

Ave o rei negro
e o negro rei,
e a realeza de um judeu!
Ave o rei branco
e o branco rei!
Ave o rei homem,
ave a mulher,
sempre rainha!
Ave o índio,
a indiazinha!
Ave o amarelo
oriental!
Ave a igualdade racial!

Quando partilhamos um texto lido, o comportamento ético é que, ao evidenciar nosso acervo pessoal respeitando o do outro, acrescentemos em nós, e no outro, uma nova fração de literatura.

Pensando na capacidade da literatura de confirmar a humanidade do homem (CANDIDO, 1972, p. 803) e na responsabilidade ética de um mediador de literatura, me aproprio da argumentação de Aranalde (2005, p. 345), pois acredito que contribui com as reflexões até aqui apresentadas.

O caráter de uma pessoa depende de suas ligações com o mundo e com a noção compartilhada de ser necessário aos outros. O caráter mede-se por traços pessoais aos quais damos valor em nós mesmos e através dos quais buscamos que os outros nos valorizem. Assim, revela-se como algo que tem valor duradouro, como, por exemplo, confiança, responsabilidade mútua e compromisso. Sua formação se

processa por uma espécie de educação sentimental. A solidariedade, por exemplo, é considerada um sentimento ético que se revela quando se compreende os sofrimentos e tensões dos outros, ou seja, é o que o senso comum chama de “colocar-se no lugar do outro”.

Esse comportamento não é incomum, pois no momento em que lemos um texto literário, quase sempre sofremos, choramos, amamos, odiamos, isto é, nos solidarizamos com os personagens. *Colocar-se no lugar do outro* também deve ser uma atitude do mediador que ao se colocar no lugar do leitor (empatia), se integra e entrega efetivamente ao texto, aos personagens e ao mediando. Essa postura faz o mediador compreender por que o leitor aceita ou rejeita determinado personagem e a ambiguidade de sentimentos que ele lhe desperta. Isso é saudável e é ético. E é fundamental também ocorrer na biblioteca da escola.

As expectativas em torno da biblioteca escolar na atualidade não estão restritas apenas ao empréstimo de livros e à pesquisa, hoje essa biblioteca deve ser pensada como espaço de diferentes mediações e de convivência diária para que seu usuário tenha, estando nela, o desejo de permanência e de pertencimento.

Nesse sentido Bicheri (2008, p. 20) adverte:

hoje, em função do avanço tecnológico as atividades de biblioteca escolar não se restringem ao espaço da escola, extrapolando seus muros e chegando a outros ambientes onde se encontra a comunidade escolar. [...] O senso comum percebe a biblioteca como local onde se organiza, conserva e disponibiliza livros. Não está errado, porém é importante lembrar que à medida que surgem novos suportes de informação e documentação a biblioteca precisa se atualizar e alterar sua atuação na sociedade. Isso tem acontecido, mas não tem sido dado a conhecer o suficiente.

Nos últimos anos as experiências têm demonstrado que as crianças e os jovens, em especial, denominados *nativos digitais*, estão lendo por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Na biblioteca de uma escola particular de Marília - SP, a bibliotecária Lucirene Andréa Catini Lanzi, tem dinamizado esse espaço com diferentes atividades, entre elas a hora do conto utilizando o *tablet*.

Que pequeno leitor resiste à magia de livros que podem ser coloridos e depois apagados, para então ser coloridos novamente ou em que é possível mover objetos com o chacoalhar da tela, compor música, ver peixinhos nadando ou até derrubar a casa dos Três Porquinhos com um sopro?

Com recursos sedutores e fáceis de usar, os *tablets* proporcionam à leitura níveis até aqui impensáveis de dinamismo e interatividade - uma forma excelente de despertar nos pequenos o interesse por essa atividade. Os estímulos de novos elementos sensoriais, como sons e movimentos, ajudam a atrair a atenção da criança à narrativa. (LANZI, 2011, p. 12).

Preciso comunicar que eu prefiro a mediação da literatura de maneira presencial e com o uso da *voz viva*, mas é um equívoco resistir os modos de propagação literária realizado por diferentes mídias: CDs, CDs-Rom, audiobook, *tablet*, recursos da internet e todos os gêneros de telefone.

3 Considerações finais

A escola, seja pública ou privada, diferentemente de outras corporações, deveria, por questões de princípios, rechaçar o clima de competitividade exacerbado entre seus membros, porém não é isso o que acontece na maioria das vezes. É comum ouvir, no ambiente escolar, um profissional desqualificar o trabalho do outro ou evidenciar a importância do seu cargo em detrimento do outro.

No entanto, um pensamento oposto deve ser construído, pois mediar literatura na escola é uma responsabilidade coletiva. Efetivar o acesso à leitura, num país que precisa diminuir seus índices de analfabetismo e ampliar seus índices de domínio leitor é tarefa para todos.

Fora da escola dependemos de políticas públicas e precisamos cobrá-las constantemente.

Dentro da escola precisamos de iniciativas plurais, sem desperdiçar experiências e relatos da comunidade interna e externa, por exemplo, principalmente daqueles oriundos de regiões longínquas, de culturas incomuns, de línguas inabituais, fora da mesmice cotidiana, ampliando os horizontes do leitor.

Devemos fazer isso para construir significados da escola e da biblioteca escolar na imaginação das crianças. Voltando aos elementos listados na primeira sessão desse trabalho, isto é, luz, cor, som, alegria, emoção, divertimento, afetividade e liberdade, começo pelos elementos objetivos: quando falo em luz, penso em dois sentidos, levar à luz (conhecimento de si e dos outros) e iluminação física para que o leitor possa realizar suas leituras com conforto visual e sem dificuldades perceptivas.

Ao falar de cor, penso que no espaço de leitura não pode ser utilizadas cores apáticas (sem vida), mas também penso não serem convenientes cores berrantes que podem irritar os alunos, levando-os a não desejarem permanecer no ambiente.

Quanto ao som, quero dizer que as vozes trancafiadas nas obras, devem ser lidas, declamadas, isto é, compartilhadas em atos *vivos* e dinâmicos. Observando os leitores, percebo, em especial, entre os adolescentes, o desejo de partilhar o lido; porém nem sempre conseguem interromper o silêncio reinante nas bibliotecas.

Abordando agora os elementos de cunho de subjetivo, como a alegria, a emoção, o divertimento, a afetividade e a liberdade, penso ser necessário aos mediadores propiciar condições para que o leitor vivencie diferentes sensações de forma que ele se sinta bem, também na biblioteca escolar.

Estando esses elementos entre as preocupações dos mediadores, o espaço e os profissionais que nela trabalham, acredito que será possível praticar a sementeira da leitura literária diariamente.

Ave o gesto
de quem semeia!
Ave a terra
bem dividida!
Agora,
é a hora
da nossa
VIDA!

Ao chegar nesse ponto do texto, busco na minha memória o que me levou a persistir no trabalho de formação de leitores e também de formação de mediadores de leitura.

Encontrei a resposta num texto que escrevi e ofereci para publicarem na *TV CEM em Revista* da Secretaria de Educação do Município de Londrina. Era um texto-carta-convite que eu remetia aos professores no anseio de convidá-los a entrar comigo nessa seara. Posteriormente ele foi adaptado e recebeu o título - Lê Bibliotecário!

LÊ PROFESSOR!

Durante os anos de exercício da minha profissão, convivi com muitos professores e sempre ouvi a mesma indagação: *o que fazer para despertar o gosto pela leitura?*

Parece simplório, mas só tenho uma resposta:

- Não há uma receita pronta para essa árdua, porém instigante tarefa. Se houvesse, era só seguir e “colocar no forno”. No entanto, existem algumas ideias que os mediadores de leitura devem refletir e por em prática cotidianamente. A primeira delas é quase uma obrigação - LÊ PROFESSOR! Pois antes de se pensar em levar alguém a se interessar pela leitura, é primordial ser leitor para que, desta forma, venha a contagiar outros leitores.

Não deixe que, na sua Escola, a leitura seja relegada a uma simples complementação curricular. Elabore multidisciplinarymente um programa de estímulo à leitura de maneira sequencial

e não eventual. Aprenda a “ler” os seus leitores, perceba as suas expectativas e interesses. Deixe o seu conhecimento, a sua sensibilidade e o seu bom senso fluírem no momento do planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula, pois nem tudo o que se faz em nome da leitura, leva à leitura.

Torne a leitura literária algo prazeroso, sem a obrigatoriedade de notas e avaliações, para que você possa eliminar os condicionamentos mecânicos de seu leitor e levá-lo a um verdadeiro *adentramento* no texto.

Proponha textos atuais que despertem a atenção de seu leitor, para que ele realmente *curta* o que está lendo e deseje ler independentemente das tarefas escolares.

Esqueça os seus preconceitos, deixe a leitura ser plural. Faculte ao leitor o acesso às mais variadas leituras, respeitando as suas fases e seu ritmo. Faça-o perceber que, acima de tudo, leitura é algo *vivo* e divertido.

Quando você conseguir tudo isto, poderá perceber que a inquietação sobre o despertar para o gosto da leitura continuará existindo, pois você estará buscando novamente, para e com os leitores, novos textos e novas informações sobre a leitura.

E sem que você perceba (pois estará envolvido com novas ideias) formará leitores enriquecidos e com uma visão mais ampla do mundo e de si mesmos.

Você pode estar pensando: tudo isso é um sonho!? E novamente, eu só tenho uma resposta:

Aqueles que sonham acordados têm conhecimento de mil coisas que escapam àqueles que sonham apenas adormecidos. Em suas brumosas visões, apanham lampejos da eternidade e ao despertarem têm arrepios ao ver que estiveram por um instante às margens do grande segredo. (Edgard Allan Poe).

REFERÊNCIAS

ARANALDE, Michel Maya. A questão ética na atuação do profissional bibliotecário. *Em questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 337-368, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/124>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira. *A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BORTOLIN, Sueli. *Lê professor! Tv Cem em Revista*, Londrina, v. 4, n. 9, p. 8, 1999.

BORTOLIN, Sueli. *Mediação Oral da Literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando*. 2010. 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

LANZI, Lucirene Andréa Catini; FERNEDA, Edberto; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borzetti Gregorio. 2011. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4., Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina: UEL, 2011. p. 1-18.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTINS, Maria Helena Pires. A ética em questão. *Palavra-chave*, São Paulo, n. 8, out. 1994,

MILLER, J. Hillis. *A ética da leitura: ensaios 1979-1989*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

ORTHOFF, Sylvia. *Ave alegria*. São Paulo: FTD, 1989.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006.

YUNES, Eliana. Introdução: leitura e ética ou A ética da leitura. In: VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, 2012. p. 13-14.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

Recebido em setembro de 2012.

Aprovado em outubro de 2012.

DEMANDA CONTÍNUA

MARTÍ Y LA EDUCACIÓN: NO SON INÚTILES LA VERDAD Y LA TERNURA

MARTÍ E A EDUCAÇÃO: NÃO SÃO INÚTEIS A VERDADE E A TERNURA

Diego J. González Serra¹

RESUMEN: Comentando la expresión martiana de que “no son inútiles la verdad y la ternura” el autor afirma que esta es la esencia del pensamiento filosófico, político y pedagógico de José Martí, patriota que luchó por liberar a Cuba del dominio colonial español, cuyo contenido esencial debemos descubrir los profesores para llevar a cabo una educación de calidad y forjar un ser humano superior. Martí concibió la unidad de la enseñanza de la cultura y del aprendizaje creador por parte del estudiante, con la educación moral basada en el ejemplo del maestro y en el amor, sentimiento decisivo en la educación moral. El aprendizaje creador crea intereses cognoscitivos, y valores morales y el sentimiento del amor permite elevar el intelecto a los niveles más altos.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía. Afectividad. Cognición.

RESUMO: Comentando a expressão martiniana de que “não são inúteis a verdade e a ternura” o autor afirma que esta é a essência do pensamento filosófico, político e pedagógico de José Martí, patriota que lutou para liberar Cuba do domínio colonial espanhol, cujo conteúdo essencial devemos descortinar aos professores para levar a cabo uma educação de qualidade e forjar um ser humano superior. Martí concebeu a unidade do ensino da cultura e da aprendizagem criadora por parte do estudante, com a educação moral baseada no exemplo do professor e no amor, sentimento decisivo na educação moral. A aprendizagem criadora cria interesses cognitivos, valores morais e o sentimento do amor permite elevar o intelecto aos níveis mais altos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Afetividade. Cognição.

¹ Doutor em Psicologia. Profesor Titular Universidad de la Habana, Cuba. E-mail: diegonza@infomed.sld.cu

El 25 de marzo de 1895, en Montecristi, República Dominicana, en vísperas de un largo viaje que lo conduciría a la guerra y a la muerte en Cuba, para liberarla del dominio español, el patriota y Héroe Nacional de Cuba, José Martí, escribió a su madre una breve carta que culmina con una bella e interesante expresión. Dijo: “No son inútiles la verdad y la ternura.” (MARTÍ J. 1975, tomo 20, p. 475) Y en el presente escrito queremos demostrar que en dicha frase martiana se sintetiza y simboliza un criterio esencial para lograr una educación superior.

Martí creó una teoría de la subjetividad en función de forjar un hombre nuevo y superior que garantizase la independencia de la patria y la justicia.

Mientras no lleguemos a asumir el mensaje profundo que Martí nos legó no llegaremos a ser los pedagogos con el nivel científico e ideológico que demanda este momento histórico.

Y ese mensaje profundo es la unidad de la verdad y la ternura en función de la práctica. Aquí está la esencia de su filosofía, de su moral, de su manejo del arte, de su concepción de la ciencia y de la sociedad, del hombre, de la psicología y de la pedagogía y por ello la vía para forjar un hombre superior.

Y este es un sistema eminentemente electivo que nos traza pautas para desarrollar la psicología y la pedagogía, para integrar todos los aportes positivos que encontramos en la ciencia contemporánea en la dirección del progreso social.

Es un sistema para pensar, para actuar y para crear y para superar al propio Martí, si es que podemos. Veamos cómo se proyecta en función de la pedagogía y de la formación del ser humano en la escuela y en la sociedad.

Los cubanos llamamos a Martí, el Apóstol, el Maestro, y por ello a continuación emplearemos esas palabras para referirnos a él.

I El ideal martiano de hombre

Es necesario señalar que para Martí el ideal de hombre se refiere tanto al individuo como al pueblo.

Del análisis de contenido de toda la obra del Apóstol José Martí podemos concluir que la característica más reiterada de su ideal de hombre es la orientación social, el altruismo, el sentido del deber social, el amor, la bondad, el desinterés, lo cual marcha acorde con su rechazo al egoísmo, al afán predominante de riquezas materiales que encontró sobre todo en el hombre y en la sociedad norteamericanos.

En segundo lugar, la característica más reiterada en cuanto al individuo, es su creatividad. Esto no ocurre respecto al pueblo, a la nación, pero no debe olvidarse que expresó: “Quien quiera pueblos, ha de habituar a los hombres a crear.” (MARTÍ, J. 1975, t.8, p. 15)

En tercer lugar, tanto para el individuo como para el pueblo, reiteró el rasgo de la independencia, de la autodeterminación, de la libertad, de la democracia.

Otra característica repetida para ambos es el alto grado de instrucción, el saber, los conocimientos, las habilidades, las capacidades, la cultura.

Un rasgo también reiterado para el individuo es su fuerza de carácter, su combatividad, su bravura, su valentía, su condición de león, de águila. Aunque nuestro análisis no reportó esta característica para el pueblo debemos rectificar diciendo que el Apóstol destacaba igualmente la combatividad como un rasgo necesario del pueblo.

O sea, las características más repetidas por el Apóstol de su ideal de hombre son: 1ero) amor, altruismo; 2do) creatividad; 3ero) independencia, autodeterminación; 4to) conocimientos, inteligencia; 5to) combatividad, valentía.

Debe añadirse que además de estas características generales Martí concibió especialmente el ideal de hombre cubano y latinoamericano.

En el contexto de su obra puede comprenderse que cuando el Apóstol hablaba de amor, de altruismo, se refería en primer lugar al amor a la Patria, aunque también habló del amor a los demás,

de hacer el bien, de ser bondadoso, del amor a los humildes y a los más necesitados y de la unidad e identidad de la Patria y la Humanidad. En su empeño por liberar a Cuba su ideal fue forjar patriotas, poner el amor a Cuba en primer lugar pues en él se fundían e integraban el amor a los demás, a los humildes, a Latinoamérica y a la humanidad.

En “Nuestra América” propuso luchar por el “hombre real” latinoamericano, mediante la creación de métodos, instituciones y formas de gobierno que respondiesen a las características específicas de los pueblos de Latinoamérica.

Descubriendo la diferencia entre la civilización norteamericana (basada en el amor exclusivo a la riqueza material) y la latinoamericana (caracterizada por un apetito insaciable de gloria) concibió el ideal de un pueblo que integrase y armonizase ambos aspectos: la pureza moral y la prosperidad material.

II La estrategia martiana para la formación del hombre: principios generales

Las ideas pedagógicas de José Martí tienen su expresión más elaborada y completa en la estrategia que concibió y utilizó para la formación del ser humano en la escuela y en la sociedad. Pero, como se verá a continuación, en esta estrategia se funden sus conocimientos sobre el espíritu humano con sus concepciones ideológicas: filosóficas, morales, políticas y estéticas. Para él la formación del ser humano requiere la íntima unidad de ciencia e ideología, de la verdad y la ternura.

Esta estrategia no aparece expuesta de manera generalizada y total en algún escrito del Maestro. El la fue exponiendo fragmentariamente y quizás desarrollando y aplicando a través de una gran diversidad de circunstancias concretas que enfrentó, las cuales dejó relatadas en su obra escrita o han quedado reseñadas por sus biógrafos. Por ello, para conocer esta estrategia, es necesario leer toda la obra del Apóstol e ir entresacando todo lo relativo a esta problemática y después, ir uniendo todos estos comentarios y criterios dispersos, descubrir sus principios generales, indagar cómo los aplicó a un sistema de instituciones y formas de la conciencia social y de aquí derivó cómo formar las distintas facetas de la personalidad.

Como resultado del estudio de la obra martiana nos planteamos tres diferentes principios de la máxima generalidad pero que sólo actúan en unidad indisoluble, pues se penetran e influyen recíprocamente.

Ellos son: 1ero) el principio de la unidad de lo sensible y lo racional, que conduce a la formación intelectual del hombre; 2do) el principio del ejemplo, el amor y la belleza, que lleva a la educación moral y estética del ser humano; 3ero) el principio de la actividad, de la práctica, como formadora del hombre.

Dijo: enséñese sobre la base de los objetos, y edúquese sobre la base del ejemplo.

Veamos primeramente el principio de la unidad de lo sensible y lo racional.

Para el Apóstol éste es el fundamento, la fuente interna de la formación y del desarrollo intelectual.

En la unidad de lo sensible y lo racional está la fuente de la creatividad intelectual. Pero el Apóstol concibió esta unidad en el contexto de la práctica, de la actividad del hombre dirigida a la satisfacción de sus necesidades, en la cual se impone inicialmente la reproducción de la cultura humana: la asimilación del lenguaje, del pensamiento elaborado por la humanidad y de las tareas que el medio le exige. Por ello pensamos que el Apóstol vio como fuente del conocimiento y del desarrollo intelectual la unidad de lo reproductivo y lo creativo. De este modo hay que armonizar ambos aspectos, pero ir favoreciendo siempre el desarrollo de la creatividad.

Por esto en sus concepciones sobre la escuela y la enseñanza fundamentó en la práctica el desarrollo intelectual. El estudiante debe aprender sólo aquello que le va a ser útil en la vida y no aquello que no es práctico, que no se relaciona con sus necesidades ni con su vida. Y añade la importancia fundamental de vincular el estudio con el trabajo, de enseñar al estudiante a trabajar, a enfrentar los requerimientos y dificultades del trabajo.

La fuente de la creatividad radica en estas vivencias emotivas y sensoriales surgidas en la práctica. En su concepción del aprendizaje va a destacar el rol activo y creador que debe desempeñar el alumno en el mismo. Se opone al aprendizaje basado sólo en la palabra del maestro y en la repetición memorística de los textos.

El principio de la unidad de lo sensible y lo racional es por excelencia un método para despertar la creatividad, la independencia intelectual y la inteligencia. O sea, la teoría, los conceptos, la palabra del maestro o del libro, no pueden ser asimiladas mecánicamente, tiene que ser aceptada o rechazada sobre la base de la práctica, de la observación de los hechos, del experimento, de la vida, y precisamente sobre esta base los conceptos y la teoría son asimilados en una forma creadora, el sujeto la construye en dependencia de su práctica y de su criterio personal.

El principio de la unidad de lo sensible y lo racional debe concebirse estrechamente vinculado al del ejemplo, el amor y la belleza. El Apóstol destacó que la enseñanza es ante todo una obra de infinito amor. Sólo el amor y el ejemplo del maestro, el estímulo positivo y la libertad de pensamiento que él promueve, y la belleza de los contenidos a asimilar, pueden conducir a un aprendizaje realmente creador. El amor y el gusto por la belleza que nacen en el estudiante, en el ser humano, lo llevan al conocimiento, al interés por la teoría y la práctica necesarias para que el amor y sus metas puedan realizarse. Sólo la bondad eleva el intelecto humano a los niveles superiores.

Veamos ahora el principio del ejemplo, el amor y la belleza.

Si el educador (el padre, el maestro, el dirigente) entrega su vida al amor a la patria, a los demás y a la persona o personas que educa, está dando el ejemplo y además favoreciendo la imitación del modelo en el educando. El Apóstol destacó la importancia del ejemplo del educador que ha de ser un ejemplo exitoso.

Dio una gran importancia al sentimiento, al afecto, en la educación moral. Dijo: “Sólo va al alma lo que nace del alma” (MARTÍ, J. 1975, t. 21, 110)

Pero es necesario precisar qué sentimientos jerarquizó el Apóstol como los decisivos en la educación moral. Ellos son el sentimiento del amor y el sentimiento estético y de felicidad personal en el cumplimiento del deber.

El sentimiento del amor (que conduce a hacer el bien a la Patria, a la humanidad y a los demás) y las metas que lo expresan, deben guiar centralmente nuestras vidas y constituyen la vía fundamental de educación, pues el amor a los demás engendra amor en ellos.

El sentimiento estético otorga la felicidad al ser humano y por ello constituye una vía privilegiada para lograr la felicidad del niño y del ser humano.

Es la unidad armónica, la penetración y el reforzamiento recíprocos del ejemplo, el amor, la belleza y la felicidad personal en el cumplimiento del deber, la vía fundamental para educar al niño, al hombre y hacerlo bueno y feliz. Por el contrario, la separación, la contraposición y el debilitamiento recíproco de estos factores constituyen ejemplos y vivencias nocivas para el desarrollo moral.

El amor otorga belleza al hombre, el amor es una forma de la belleza, conduce a la belleza y a la felicidad personal pues ser bueno es el único modo de ser dichoso. Y la belleza, el arte, es una forma del amor y debe estar al servicio del amor y la virtud. Dijo el Maestro:

“!La justicia primero, y el arte después!...¿Ni de qué vive el artista sino de los sentimientos de la patria?. Empléese, por lo mismo que invade y conmueve, en la conquista del derecho.” (MARTÍ, J. 1975, t. 15, 433)

Sentir el amor e imitar el ejemplo a menudo supone el sacrificio personal, enfrentar los deberes duros de la vida, arrostrar peligros e insatisfacciones. Así expresó el Apóstol: “Debe prepararse a todo hombre a la batalla, a la privación, a la desgracia... La felicidad constante anihna y debilita.” (MARTÍ, J. 1975, t.9, 445). “Sufrir bien, por algo que lo merezca, da juventud y hermosura.” (MARTÍ, J. 1975, t. 20, 212).

Resumimos: llevando la unidad armónica del ejemplo, el amor, la belleza y la felicidad personal al ser humano, lo educamos, lo hacemos un hombre bueno y feliz. El amor debe conducirnos a la

belleza y a la felicidad de realizar una obra amorosa y a dar este ejemplo. Propagando el sentimiento estético y poniéndolo al servicio de la virtud hacemos feliz al niño, al hombre y lo encausamos hacia el deber.

Pero Martí vio esta doctrina educativa en unidad con la práctica del hombre, con su vida material y espiritual y no descuidó el carácter egoísta y vanidoso del ser humano. Tuvo en cuenta sus necesidades y comprendió que para ser bueno es necesario ser próspero y recibir recompensas materiales. Igualmente reconoció la vanidad y destacó la importancia de la alabanza.

Así señaló la unidad de estímulos intrínsecos al deber social (el ejemplo, el amor y la belleza como impulsores de la virtud, la creatividad, el placer de pensar y descubrir, la satisfacción moral) que promueven el cumplimiento del deber social de manera espontánea y libre en el hombre, con los estímulos extrínsecos materiales y morales (la alabanza) que obligan y estimulan positivamente al ser humano a cumplir con el deber. No fue partidario del castigo, ni de la amenaza como vías preferentes de la educación moral pues dijo que el odio no construye. Sin embargo, en la obra martiana el énfasis está puesto en los estímulos intrínsecos al deber que promueven la libertad del hombre.

Dijo: “Siempre lo impuesto es vano y lo libre es vivifico.” (MARTÍ, J. 1975. t. 11, 426) “No me parecen definitivas sino las conquistas de la mansedumbre.” (MARTÍ, J. 1975. t.9, 16).

Señaló: “Se ha de tener fe en lo mejor del hombre y desconfiar de lo peor de él. Hay que dar ocasión a lo mejor para que se revele y prevalezca sobre lo peor. Si no, lo peor prevalece.” (MARTÍ, J. t. 6, p. 22).

En la obra martiana existe un énfasis en la unidad de la doctrina educativa del amor y la belleza con la formación y el desarrollo intelectual del hombre. En la educación, en la formación moral, juega un rol fundamental el conocimiento del mundo, puesto que para Martí lo moral se expresa en los libros de ciencia y en la realidad del mundo. Porque la persuasión basada en el conocimiento, en la verdad, es una vía muy importante de la educación moral que favorece la libertad bien orientada del niño y del hombre. La formación intelectual, basada en la unidad de lo sensible y lo racional y en la creatividad, conduce no sólo al desarrollo de la inteligencia y del conocimiento, sino también a la formación de convicciones personales, de intereses cognoscitivos, de inclinaciones profesionales y de valores. Así señaló el Apóstol cómo la libertad de invención y el placer de crear estimulan el ingenio propio y la fuerza del carácter.

En conclusión, para él, la personalidad se forma y desarrolla en virtud de la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo y en el decurso de la actividad.

Aunque Martí confirió una importancia fundamental a la escuela, en el contexto de su obra se aprecia que vio la formación del niño y del ser humano en general como una labor de toda la sociedad.

En la obra del Apóstol se encuentran frecuentes referencias a la familia, a la escuela, a la política y el estado y a las distintas formas de la conciencia social: la filosofía, la religión, la ciencia, la moral, el arte, el derecho y las ideas políticas.

El Maestro aplicó y desarrolló los tres principios generales que acabamos de exponer, a la concepción de cómo deben ser las instituciones sociales y las formas de la conciencia social.

Su obra nos indica que el hombre es un reflejo de la sociedad y que sin modificarse esta última, sus instituciones y su conciencia social, no es posible transformarlo.

III La formación del hombre latinoamericano y cubano

La tarea que Martí asumió desde la adolescencia y que lo marcó para siempre fue la lucha por la independencia de Cuba. El sentimiento patriótico se convirtió en la fuerza fundamental de su vida. A partir de esta tarea y de este sentimiento, y de las influencias sociales que obraron sobre él, fue desarrollando su concepción del mundo, sus ideas sobre la sociedad, el hombre y su formación.

El independentismo iba unido al anti anexionismo y condujo forzosamente a su latino americanismo y antiimperialismo.

Estos fundamentos de su vida obraron en la mente de un profundo pensador y notable escritor que estudió y enseñó filosofía. Así, en su mente se dio la fusión de lo universal y general, que él mismo asumió de manera creadora, y lo particular, latinoamericano y cubano. Llevó su punto de vista independentista a su comprensión filosófica de lo universal y social, y a su vez concibió la lucha por la independencia de Cuba y Latinoamérica a partir de una concepción universal del mundo, de la sociedad y del hombre. De esta manera se propuso una estrategia para formar al hombre latinoamericano y cubano teniendo en cuenta sus determinantes universales y generales, pero también reconociendo sus determinantes particulares (regionales e históricos).

En la época que le tocó vivir, lo principal y especial para Cuba y Latinoamérica era lograr y consolidar la independencia respecto a España e impedir la expansión y el dominio de los EEUU sobre las tierras de nuestra América. Así, el patriotismo fue para él la levadura que conduce a todas las virtudes y a todas las ideas.

Concibió que la política, el estado, la literatura y el arte, la ciencia, la pedagogía, la economía, debieran ser nacionales, es decir, responder a las características específicas, demográficas, geográficas, psicológicas, étnicas, raciales e históricas, del país en que existen. No se pueden aplicar a Cuba y Latinoamérica recetas que han sido buenas para otros países. Esta es la vía para formar al "hombre real" latinoamericano.

Así, Martí concibió la formación del hombre latinoamericano y cubano de manera tal que el patriotismo, el anticolonialismo y el antiimperialismo fuesen la primera virtud. Concibió el ideal de un hombre formado tanto para el trabajo intelectual como para el manual, que confiriese importancia al conocimiento y a la vocación por la agricultura; de un hombre formado tanto para la paz como para defender a la patria con las armas. Que fuese educado en a escuela y a su vez, en pago, contribuyese a la educación de los demás. El Apóstol se refirió al desarrollo de la personalidad del indio como algo decisivo para Latinoamérica. Hizo un especial énfasis en la formación moral y esto se corresponde con su criterio de que en el pueblo cubano hay talentos como guásimas y lo que hace falta son caracteres.

Conclusión

Resumiendo todo lo dicho podemos concluir que el método pedagógico martiano para forjar un hombre nuevo y superior (altruista, creador, independiente, culto y valiente) es precisamente la unidad de la enseñanza de la ciencia con la educación de la ternura y la práctica del estudiante. Es una unidad dialéctica, pues en cada una de ellas están las otras dos y se transforman e influyen recíprocamente.

La enseñanza la concibe en la unidad de la observación y la reflexión, la reproducción y la creación. Asumir la ciencia y la cultura que imparte el profesor sobre la base de la unidad de la observación, la reflexión y la práctica del estudiante. Esto supone integrar lo reproductivo con lo creativo. Pues sólo se sabe bien lo que se descubre. La reproducción de la cultura tiene que ser sobre la base de la creación del estudiante. Este es un criterio teórico general que nos permite integrar diversos puntos de vista en la psicología educacional y en la pedagogía contemporáneas, pues unió la importancia de la palabra del profesor y del libro, con el interés y la labor creadora del estudiante.

Y la enseñanza debe estar penetrada por la educación de la ternura. Sin ternura, sin poesía, no es posible enseñar bien.

Y la enseñanza debe estar basada en la práctica del estudiante (actual y futura) y tener un sentido práctico. Todo lo que se enseñe debe tener un sentido útil. Y el alumno debe aprender a trabajar en la escuela para que después pueda ganarse la vida con eso que aprendió.

Y la educación, la formación moral, para Martí, está basada en la ternura, en la belleza y en la libertad del estudiante. El ejemplo positivo del profesor y el **amor** que tiene por sus alumnos y

por todos, ese es el método para educar valores. Porque sólo llega al alma lo que nace del alma y el amor con amor se paga. El amor es el sentimiento más progresista que existe, es el más humano, es el que se proyecta hacia el altruismo y la bondad. Porque la necesidad de afecto es decisiva en el niño y el adolescente y su satisfacción un requerimiento fundamental para la correcta formación de su personalidad. Porque el amor engendra la libertad bien orientada del estudiante. Porque el amor y el sentimiento estético (pues para Martí la virtud y el arte deben estar fundidos), porque el amor y la felicidad, son los sentimientos que deben primar en el estudiante y que lo deben llevar a su contrario, al sacrificio necesario, a la doma de sí. Felicidad y amor de un lado y sacrificio del otro, son los dos polos que se engendran recíprocamente. Debe prepararse al hombre para la lucha, para el sacrificio, para la desgracia. El sacrificio, el esfuerzo, en el cumplimiento del deber forja la personalidad, la eleva a niveles superiores. La educación más importante es enseñar el valor del sacrificio en el cumplimiento del deber, en el altruismo, pero a través del amor y la felicidad.

Y para Martí la educación está basada en el ejemplo. Sólo el buen ejemplo obliga secretamente desde la luz que prende en el corazón del estudiante.

Pero la educación de la ternura debe contener dentro de sí la enseñanza. Deben explicarse los valores, debe persuadirse acerca de la importancia de la disciplina, del estudio, de los deberes sociales, debe explicarse cuál es el sentido de la vida, en qué consiste la felicidad, la gloria, la grandeza y cómo es posible vencer a la muerte y esa explicación no puede ser otra que consagrar la vida al amor y al progreso de la humanidad y de la patria.

El amor, la belleza, la felicidad, el ejemplo, la persuasión intelectual, constituyen las vías fundamentales para lo que Martí enfatizó: la educación para la libertad, para la autodeterminación del estudiante. La educación no puede ser sobre la base de rejas, de castigos, el odio no construye. Grábese este mensaje del Apóstol: **el odio no construye**. Aunque aceptó la importancia de la indignación ante lo mal hecho.

No obstante, Martí no negó el valor de aquellos estímulos externos que surgen en la práctica de la vida y que influyen en la educación moral. Pues reconoció el carácter egoísta del hombre, el afán de bienes materiales y riquezas y la vanidad. Quien pretenda educar al hombre no puede obrar desconociendo estas bajas pasiones, sino que debe actuar teniéndolas muy en cuenta y utilizándolas en beneficio de la virtud.

Dijo que el lujo pudre moralmente. Pero también reconoció que para ser bueno es necesario ser próspero. Así, el comportamiento moral debe ser apoyado por las ventajas o premios materiales para de esa manera estimular el cumplimiento con el deber. Reconoció la importancia de la alabanza. Dijo: "El elogio oportuno fomenta el mérito; y la falta de elogio oportuno lo desanima. Sólo el corazón heroico puede prescindir de la aprobación humana; y la falta de aprobación mina el mismo corazón heroico". (MARTÍ, 1975, tomo 1, p. 369)

Pero Martí puso el énfasis principal en la ternura, en el ejemplo y en la libertad del niño. Toda imposición es vana, sólo lo libre es vivífico. Sólo son definitivas las conquistas de la mansedumbre.

Véase cómo en el enfoque sintético, o electivo, o dialéctico de Martí se tienen en cuenta la participación activa y creadora del niño, con la importancia de las recompensas externas.

El criterio central de la pedagogía martiana está en la unidad de la ciencia y la ternura, de lo cognoscitivo y lo afectivo.

Pues la enseñanza bien hecha, creadora, como él la concibió, conduce a la formación moral. Y la formación moral, como él la entiende, conduce al desarrollo de la inteligencia. Porque el amor despierta la inteligencia y el odio la destruye o convierte en monstruosa. Porque el conocimiento y la inteligencia conducen a la comprensión de que el amor es la única fuerza humana verdadera.

Por eso dijo, comentando finalmente su cuento Meñique, que todo hombre bueno es inteligente y que todo hombre realmente inteligente es bueno. Porque bondad e inteligencia, ternura y ciencia, se engendran recíprocamente.

He aquí el camino profundo que nos enseña el Maestro, el camino para transformar el mundo y hacerlo más próspero, libre y justo. El camino que tenemos que transitar.

Y así, de todo lo dicho, es posible entender mejor por qué aquel día 25 de marzo de 1895, en medio de su creciente agonía por ver libre a la patria y salvar con ella a la humanidad, y sin saberlo, cercano ya a su muerte en combate, escribió a su madre: “Tengo razón para ir más contento y seguro de lo que usted pudiera imaginarse. No son inútiles la verdad y la ternura. No padezca.”²

BIBLIOGRAFÍA

MARTÍ, J. *Obras completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975.

Recebido em setembro de 2012.
Aprovado em novembro de 2012.

² J.M. “A la Madre” en O.C., t. 20, p. 475.

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA SE PENSAR OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

VIGOTSKI'S CONTRIBUTIONS TO THE READING/WRITING PROCESSES FOR SCHOOL EDUCATION

Ruben de Oliveira Nascimento¹

RESUMO: Nesse artigo abordamos, resumidamente, algumas contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e de escrita no contexto escolar, com ênfase na assimilação da linguagem escrita pela criança como um momento crítico no seu desenvolvimento psicológico e cultural. Relacionando as contribuições de Vigotski com a alfabetização, vista como processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e de escrita, concluímos que a instrução da linguagem escrita deve considerar uma relação dinâmica e transformadora entre a percepção clara dos traços e formas do material escrito, o domínio da atenção cultural que o convívio com esse material pode proporcionar para o desenvolvimento da criança e o impacto psicológico do significado e da produção de sentido da palavra escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Escrita. Instrução. Leitura.

ABSTRACT: This paper briefly approaches some of Vigotski's contributions to the reading/writing processes for the school context, emphasizing the assimilation of written language by the child, as a critical moment in its psychological and cultural development. Relating Vigotski's contributions of cognition to literacy, when it is seen as a process of acquisition of the written code and skills of reading and writing, we conclude that written language instruction should consider a dynamic and transforming relation amongst a clear perception of traits and forms of written material, the field of cultural attention that living with this material can provide for the development of the child, and the psychological impact of meaning and sense making of the written word.

KEYWORDS: Literacy. Writing. Instruction. Reading.

¹ Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). Professor de Psicologia da Educação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (Ipufu). E-mail: rubenufu@gmail.com.

La palabra vence a la ceguera.
Vigotski, 1928.

Introdução

A escrita é um aspecto importante na educação escolar. A escola preza muito o código escrito, sua apreensão, domínio e desenvolvimento por parte da criança, mas sua realização apresenta desafios constantes que preocupam professores e pesquisadores da Educação. A discussão sobre o processo de alfabetização, considerando suas variáveis, é complexa, difícil e demanda a integração de pesquisas e estudos extensos, por vezes forjados em áreas de conhecimento distintas.

Nesse esforço contínuo de pesquisadores e professores, muitos modelos e estratégias de ensino têm sido desenvolvidas para combater seus problemas, tratar melhor seus desafios, seu processo de produção e as habilidades e competências requeridas, com base em diferentes enfoques teóricos.

Por isso, é sempre importante tecer considerações teóricas a respeito da alfabetização, visando alguma revisão conceitual no interior de seus procedimentos, com a finalidade de contribuir com os constantes estudos nessa área.

Nesse artigo, discutiremos aspectos da alfabetização, vista no sentido específico de “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita,” (SOARES, 1985, p. 20), ou ainda como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11), enfocando fatores psicológicos ligados aos processos de leitura e de escrita.

A teoria de Lev Vigotski² tem muito a oferecer nesse sentido. Suas considerações acerca da escrita e da leitura trazem relevantes contribuições não somente para a formação de professores alfabetizadores, mas também para professores de todos os níveis do ensino que se preocupam com a relação entre o desenvolvimento da escrita e a assimilação de conhecimentos. De acordo com Joly,

o conhecimento da linguagem escrita tem sua origem extra-escolar, mas a aprendizagem de sua convenção enquanto sistema notacional desenvolve-se no contexto formal do ensino. Stein, Dixon & Isaacson (1994) consideram que escrever é possivelmente o mais complexo e difícil desafio enfrentado pelo aluno em sua vida acadêmica, pois é a habilidade fundamental exigida para comunicar seu conhecimento em todas as áreas de conhecimento. (JOLY, 2004, p. 59).

Vigotski (2009, 2010) assinala que é preciso ver no processo da linguagem escrita³ um domínio da complexidade dos símbolos e dos signos que permita tanto a amplificação do pensamento e da fala em termos de significado das palavras, categorização e generalização dos objetos, quanto de desenvolvimento emocional, social e cultural do sujeito por meio do que a palavra escrita pode oferecer à consciência e à conduta da criança. No caso da leitura, é preciso identificar processos psicológicos importantes que combinem de maneira dinâmica a percepção dos símbolos e dos signos com os fatores acima citados, num texto que conversa vivamente com seu autor/leitor.

Essas questões colocam a necessidade de se ver o código escrito como uma linguagem escrita, cujo sentido tanto implica quanto amplia o mecanismo formal da escrita do código em direção a uma nova etapa no desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

Com base nos entendimentos acima, queremos apontar que a instrução da leitura e da escrita deve combinar de maneira dialética e transformadora: a percepção clara dos traços e formas do material escrito; o domínio da atenção cultural que o convívio com esse material pode proporcionar para o desenvolvimento da criança e o impacto psicológico do significado e da produção de sentido

² No Brasil, comumente escreve-se *Vigotski* (e nós aderimos a essa forma), mas nas muitas publicações de ou sobre suas obras, a grafia do seu nome varia. Por esse motivo, nesse estudo o leitor encontrará diferentes grafias de seu nome.

³ Segundo Prestes (2010), em seus estudos Vigotski se refere à *fala* e não à *linguagem*. Entendemos que a autora traz uma discussão importante para o estudo da obra de Vigotski, comentando essa diferença. No entanto, optamos por manter no texto o termo *linguagem*, porque é o termo que aparece na maioria das fontes e citações utilizadas nesse estudo.

pela palavra escrita. Uma combinação que favoreça o surgimento da escrita como uma linguagem nova, impactante, no percurso do desenvolvimento cultural da criança.

Nosso objetivo com esse estudo é o de contribuir teoricamente com a formação de professores, especialmente no sentido de se pensar a intencionalidade do processo de instrução da leitura e da escrita como parte desse momento crítico, que é o domínio do código escrito, para o desenvolvimento cultural da criança.

A instrução na perspectiva de Vigotski

Destacaremos a importância da criança se beneficiar da instrução escolar em seu processo de desenvolvimento psicológico e cultural. A instrução é um processo importante na educação escolar, e um tema muito valorizado na teoria de Vigotski (2007, 2010). Segundo Moll (1996), para Vigotski

Os processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas. (MOLL, 1996, p. 3).

Moll (1996) comenta ainda que,

Vygotsky considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental dos seres humanos. (MOLL, 1996, p. 3).

Segundo Netto (2002), *instrução*, apesar de ser comumente usada como sinônimo de educação, cultura ou ensino, é uma parte da educação (termo mais amplo ou abrangente), e ocorre de modo intencional, sistemático e planejado para orientar certa operação e formar habilidades, com a finalidade de relacionar o estudante a um corpo de conhecimento por meio da organização de atividades e orientação de tarefas úteis para a consolidação desse objetivo.

Ao tratar desse assunto, Vigotski (2007, 2010) chama especial atenção para a relação entre *instrução* e *desenvolvimento*, vistos como processos não coincidentes, porém interligados dinamicamente na educação escolar. Para Vigotski, a instrução deve promover desenvolvimento, uma vez que, por meio dela, mudanças significativas nas formas de pensar, comunicar, sentir e agir (com base na assimilação de novos conhecimentos) serão promovidas, causando um novo e diferente percurso de desenvolvimento psicológico e cultural na vida da criança. A formação social da personalidade da criança também se beneficia da instrução escolar.

De acordo com Prestes (2010, p.184), a palavra russa *obutcheni*, como empregada por Vigotski, se refere ao processo simultâneo de *instrução*, *estudo* ou *aprender por si mesmo*.

Segundo Prestes (2010) *obutchenie* compreende “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido da apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (p. 188). Nesse sentido, Prestes (2010) coloca que *obutchenie* é “uma atividade que contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (p. 185).

Prestes (2010) mostra que, para Vigotski, em termos educacionais, *obutchenie* desperta uma série de processos internos no desenvolvimento da criança, que a incitam para a vida; e que esses resultados psicológicos estão ligados à eficácia dos processos de instrução escolar.

Nesse artigo, usaremos a palavra *instrução* como apontado por Netto (2002), e no sentido de orientação e desenvolvimento de atividades para o *domínio e uso da escrita*, formando suas habilidades, uma vez que, para Vigotski (2007), a instrução deve ocorrer de maneira que possa influenciar no desenvolvimento.

Mas Vigotski (2007) também compreende o processo de ensino como uma forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança, por isso, pensaremos *instrução* também

no sentido de *obutchenie*, como empregado por Vigotski, segundo comentário de Prestes (2010) a respeito. No caso, entendendo o domínio do código escrito e a leitura como processos sistematizados de apropriação da cultura humana, do qual a criança participa ativamente, orientada por adultos ou colegas.

A importância psicológica da linguagem escrita

Segundo Vigotski (1997), a linguagem se inscreve na complexidade da vida, no curso das vivências, formando a consciência. Vigotski (1997) afirma que o homem isolado é uma abstração, pois ele se desenvolve no seio de uma comunidade, em meio à vivência social e, para tanto, precisa da linguagem como meio para lidar com a complexidade da vida. Nesse aspecto, a linguagem como comunicação social ajuda a criança no seu desenvolvimento cultural, no domínio próprio de sua conduta social via interiorização de modos e produtos culturais, e no seu desenvolvimento psicológico num dado contexto histórico-social. Para Vigotski (1997, p. 90) “el lenguaje nace de la necesidad de comunicar y de pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas de la vida”⁴.

Essas questões também estão presentes nos processos e nas formas de assimilação e uso de signos socialmente convencionados e distribuídos, tanto nas interações humanas como por diversos meios tecnológicos ou materiais. No contexto social atual onde os simbólicos e os signos têm presença marcante tanto nas interações humanas quanto nos recursos tecnológicos desse tempo, essa premissa é importante.

Segundo Vigotski (1995a, 1995b), o desenvolvimento da linguagem oral segue as interações humanas promovidas desde o início da infância e o contexto social que cerca a criança; mas a aquisição da linguagem escrita como um momento novo nesse desenvolvimento, instalado pelo domínio, uso e entendimento do código escrito e da complexidade do signo, auxilia na formação de conceitos via processos de generalização, na elaboração de novas condutas de comunicação social, de simbolização, que impulsionam seus processos cognitivos e afetivos numa nova linha de desenvolvimento sociocultural. Nesse quadro, Vigotski reconhece na linguagem escrita dimensões racionais, afetivas e culturais importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Mas Vigotski (1995b) expressava, em sua época, preocupações com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, viabilizada na escola por uma instrução que priorizava os *mecanismos da escrita*, e pouco visualizava o *dinamismo racional e afetivo desses mecanismos*.

Para Vigotski (1995b), a linguagem escrita tem aspectos psicológicos importantes que devem ser mais considerados no seu processo de instrução. No caso, ela deve ser vista como “un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”⁵ (p. 184).

Vigotski (1995b) não entende o domínio da linguagem escrita como um processo linear ou como um ato motor complexo restrito ao controle das mãos, capazes de produzir uma série de letras associadas entre si, guardadas em palavras numa pauta de caderno, bastando a si mesmas. Ao contrário, considerava que “el dominio de lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”⁶ (p. 184).

Para Vigotski, é o domínio da complexidade dos símbolos e dos signos que interessa. Esse domínio representa uma reorganização impactante do pensamento via domínio do código escrito como uma forma nova de linguagem, de comunicação, de realização do pensamento e

⁴ “a linguagem nasce da necessidade de comunicar e de pensar; o pensamento e a comunicação são resultantes da adaptação às condições complexas da vida”. (Tradução nossa).

⁵ “um sistema de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (Tradução nossa).

⁶ “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. (Tradução nossa).

de desenvolvimento cultural. Segundo Vigotski, a linguagem escrita se dá por meio de sistemas simbólicos convencionais assimilados de maneira complexa e organizados de tal modo que “se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo de lenguaje”⁷. (VYGOTSKI, 1995b, p. 201). Uma linguagem nova que afeta criticamente suas necessidades de comunicar, pensar e se adaptar às complexidades da vida, dando-lhe nova linha ou percurso de realização simbólica.

O próprio processo de assimilação da escrita não é simples. Segundo Vigotski (2009, 2010), a criança sente dificuldades na passagem da oralidade para a escrita. Diferentemente das reações naturais e espontâneas da criança na comunicação oral com outras pessoas, a escrita é abstrata, condicional, tem motivos diferentes daqueles comumente usados para a comunicação oral, e acontece sem a presença de um interlocutor. Vigotski (2009, p. 64) comenta que “a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade, e ainda são pouco acessíveis para a criança”.

Essas questões nos remetem a pensar a importância do domínio e uso do código escrito entendido pela complexidade do signo, e não exclusivamente pelo aspecto técnico da escrita. Essa posição implica na necessidade de visualizar o dinamismo psicológico da assimilação da complexidade simbólica da escrita e seus desafios para o raciocínio da criança. Essas questões devem ser vistas como facetas de um mesmo rico, poderoso e dinâmico processo intelectual e afetivo de “imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas”, como aponta Moll (1996, p. 3).

Entendemos que essas proposições envolvem a qualidade do convívio da criança com o material escrito, visto em seu dinamismo racional, afetivo, de um modo que não exclui as leis próprias da escrita e suas especificidades enquanto código, mas os amplia significativamente em sua função e expressão e os posiciona de maneira ativa no percurso do desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

Para adentrarmos nessas questões, vamos analisar o convívio com o material escrito nos planos da percepção clara do signo, do significado da palavra e da produção de sentido.

O convívio com o material escrito e seu dinamismo psicológico

Soares (2004) ressalta a importância do convívio da criança com o material escrito, que pode ser obtido dentro da própria escola, e não somente em práticas sociais, frisando que a alfabetização tem suas especificidades com relação ao domínio do sistema convencional alfabético e ortográfico, que precisa ser considerado como tal. Vigotski tem contribuições que ajudam a pensar essas questões.

Vygotski (1995b) vê a palavra escrita como um sistema novo, de meios culturais externos, que surge num determinado momento no desenvolvimento da criança, definindo novas formas específicas de comportamento.

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad.⁸ (VYGOTSKI, 1995b, p. 185).

Para Vygotski (1995b, 1995c), a palavra começa fazendo parte do desenvolvimento da linguagem infantil desde o início com função indicativa, e com o signo visual relacionado com uma imagem ou uma operação, transmitido pelas pessoas que cercam a criança. Somente depois a

⁷ “se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem”. (Tradução nossa).

⁸ “O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”. (Tradução nossa).

criança tomará consciência de tais signos, descobrindo suas funções e usando-as de maneira mais autônoma e mais ligada ao domínio de sua própria conduta, e para influenciar a conduta de outras pessoas pela comunicação.

Assim, se para Vigotski (1995b, 2009, 2010) e Vygotski e Luria (2007), a linguagem escrita representa uma linha nova no percurso do desenvolvimento psicológico da criança em suas formas de comunicação e expressão social; se o domínio e uso do signo implica em tê-lo como um instrumento psicológico capaz de orientar a conduta da criança numa dada situação ou atividade simbolicamente organizada; e se mudanças importantes no desenvolvimento cultural da criança estão relacionadas com o domínio de meios externos, convencionais, produzidos pela sociedade - no caso, a escrita: o contato com o material escrito tem indispensável importância cognitiva e psicolinguística.

O convívio da criança com o material escrito implica informação visual, e esta também tem uma participação no plano geral das mudanças no desenvolvimento racional e cultural da criança, nos aspectos acima apontados. A linguagem escrita tem sua materialidade e nela uma expressividade e sensibilidade que são percebidos no ato da leitura.

Do ponto de vista psicolinguístico, Smith (2003) mostra que a informação visual tem suas particularidades físicas para o ato da leitura, pois o signo percebido como algo que está diante dos olhos pode influenciar a leitura conforme o processamento visual que se tem de seus atributos ou características gráficas. Caso a forma do signo não seja plenamente perceptível, identificada e reconhecida como tal, a interpretação e a leitura terá problemas e, por conseguinte, a aprendizagem envolvida.

Smith (2003) comenta que, em termos de leitura, o contato com a materialidade da escrita é um processo importante, na medida em que incorpora símbolos que estão diante dos olhos, mas também como algo que se processará entre os olhos e o cérebro, ou seja, que será compreendido e interpretado.

Mas Vygotski (2006) não compreende a percepção de forma taquitoscópica ou mecânica, mas como um processo dialético, tanto psíquico quanto cultural, elaborado de forma complexa dentro de um conjunto visual e contextual, no qual objetos se mostram aos sujeitos atribuídos de sentido, denominados semanticamente e definidos por um significado social.

Essas discussões nos parecem importantes não somente no campo da leitura, mas também no campo da escrita. A percepção clara dos traços e formas do material escrito é importante para a leitura, mas devem ser entendidos como dinamicamente ligados à atenção cultural que o signo pode fornecer para o desenvolvimento da criança, vendo a palavra escrita definida por significados, mas também conscientizada com sentido. Ao escrever, a criança tem diante de si a palavra como um objeto, com contornos, formas, significado e sentido. A criança pode examinar como escreveu certa palavra e comentar sobre o que escreveu. A linguagem escrita tem texto e contexto psicológico para a criança. No processo de domínio e uso da escrita, a palavra é um objeto constante diante dos olhos da criança, processada também entre seus olhos e o seu cérebro, dotada de sentido e significado, e sendo capaz de reorganizar seu pensamento. Escrever e ler, cada um a seu modo, mobiliza a percepção dos sujeitos autores e leitores.

Luria (2008, p. 37), um importante colaborador de Vigotski, explica a percepção no desenvolvimento cognitivo como “um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão”. Assim como Vigotski, Luria explica a percepção não como um processo mental passivo, mecânico, mas como um processo ativo, ligado ao desenvolvimento psicológico, que auxilia o sujeito a se orientar num mundo de aspectos que ele analisa e sintetiza, tomando assim decisões nesse mundo, que de modo nenhum é estático ou linear.

Essas discussões nos remetem à questão da percepção no convívio com o material escrito, e nos ajudam a refletir sobre a importância de se considerar a palavra como objeto, no processo de alfabetização, mas sem dicotomizar sujeito e objeto em seus processos e produtos, e sem esquecer a dimensão de sentido que a palavra provoca na consciência da criança sobre suas vivências.

Leitura e produção de sentido

O processo de escrita se promove na escola em boa parte do tempo, vertendo a linguagem oral para a forma de um signo escrito, tratando-o em um suporte ou num formato físico convencional (codificação). A leitura, por sua vez, se manifesta vertendo da escrita a linguagem oral (decodificação), conforme as atividades pedagógicas que envolvem essa manifestação. Esses procedimentos são diferentes, mas dizem muito a respeito da percepção do signo, uma vez que Vigotski (2010) não os vê somente como procedimentos, mas também como um acontecimento vivo para a criança. Então, um movimento psicológico entre leitura e signo escrito existe e precisa ser identificado.

Vygotski (1995b, p.198) comenta que “la cantidad de mecanismos implicados en la lectura depende del tipo de material”⁹. Vygotski (1995b) entende o processo de leitura como vocalização dos símbolos visuais (reações verbais aos signos escritos), possuindo um intervalo sonoro-visual que, por sua vez, tem relação com a percepção e a atenção. Junto a esses fatores, um ritmo e uma fluência viso-motora na leitura vai acontecendo.

Vygotski (1995b) mostra que, enquanto a leitura em voz alta precisa ser mais espaçada para sua melhor compreensão, levando-se em conta também o intervalo sonoro-visual e uma fluência verbal que precisa ser mais controlada, a leitura silenciosa é mais rápida, e assim vai se intensificando na criança uma percepção interna também mais rápida da linguagem escrita. Para Vigotski, a leitura é importante na medida em que, por meio dela, a criança também vai se familiarizando com o código escrito e melhorando sua percepção interna da escrita.

Normalmente, a leitura em voz alta oferece mais subsídios para a avaliação do processo de ensino em curso, ou da instrução, e permite mais interação e o compartilhamento de seus conteúdos entre os alunos; mas a leitura silenciosa também deve ser considerada pela importância psicológica que possui em termos de desdobramento do desenvolvimento da leitura em voz alta e pelo grau de intimidade psicológica que ela permite que a criança desenvolva com a escrita, em sua compreensão interna da mesma.

Para Vigotski, o homem se orienta e se desenvolve psicológica e culturalmente por entre marcas simbólicas, e não *somente nelas*, mas especialmente *por meio do que elas sugerem*. No campo da leitura, essa premissa tem seu valor. Manguel (1997) assim relata sua experiência inicial com a leitura e suas marcas:

Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras coladas sob elas. O menino desenhado em grossas linhas pretas, vestido com calção vermelho e camisa verde (o mesmo tecido vermelho e verde de todas as outras imagens do livro, cachorros, gatos, árvores, mães altas e magras), era também, de algum modo, as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso, *b*; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, *o*; e as pernas bambas e caídas, *y*. Desenhei os olhos e um sorriso no rosto redondo e preenchi o vazio do círculo do torso. Mas, havia mais: eu sabia que essas formas não apenas espelhavam o menino acima delas, mas também podiam me dizer exatamente o que o menino estava fazendo com os braços e as pernas abertas. *O menino corre*, diziam as formas. Ele não estava pulando, como eu poderia ter pensado, nem fingindo estar congelado no lugar, ou jogando um jogo cujas regras e objetivos me eram desconhecidos. *O menino corre*. (MANGUEL, 1997, p. 17-18, grifo do autor).

As marcas das palavras, suas formas e linhas no texto, definem boa parte do processo de codificação e decodificação, mas também abrem para as possibilidades do pensamento e da imaginação. Como aponta Manguel (1997), a escrita diz alguma coisa para o pensamento do leitor. Portanto, o plano material, visual, da palavra num texto, ao se encontrar com um leitor pulsa da

⁹ “a quantidade de mecanismos implicados na leitura depende do tipo de material”. (Tradução nossa).

estrutura para o significado e, ligada à vida, para a produção de sentido - que não dispensam o aspecto semântico -, e assim podem se vincular à imaginação e à criação. Esses elementos fluem por todo texto e em todo convívio da criança com o material escrito.

Manguel (1997) frisa que “em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo” (p. 19-20). Como bem ilustra esse autor: “parece que encontramos, livro após livro, os traços de nossas vidas” (MANGUEL, 1997, p. 23).

A leitura não é um ato isolado ou estanque na vida da criança. Ao verter o signo escrito para a linguagem oral, a criança dá um tratamento psicológico aos símbolos, aos significados das palavras, ao que elas remetem de produção de sentido, e então os recoloca no mundo das relações, das intenções, das condutas sociais. Portanto, a leitura remete a conteúdos que podem se relacionar com poderosos processos psíquicos internos e externos do conjunto de suas impressões, mas também em mensagens que a criança poderá reposicionar em outros momentos de comunicação, de interação social. Esses fatores conferem à linguagem escrita um caráter vivo e dinâmico que também atravessa o processo de leitura.

Por isso, é importante olhar para as palavras como provocadoras de sentido. Um texto conversa com o leitor (e ele com o texto) de muitas maneiras, porque são como pontes para vivências, para fatos psicológicos ocorridos, com repercussões intelectuais, emocionais e sociais, conforme o que a palavra escrita suscita para a consciência de cada criança.

Criticando o sistema de ensino tradicional de sua época, que dirigia dogmaticamente os textos dos alunos com temas estranhos à sua compreensão e conforme a fala literária dos adultos ou dos livros, Vigotski faz o seguinte comentário:

ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos freqüentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e, segundo Blonski, formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos. (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Isso mostra que a relação da criança com a palavra escrita passa também pelo desejo da criança de se expressar *pela* palavra escrita o que pensa e sente do mundo que vivencia. Um mundo agora elaborado por meio de uma linguagem nova, com traços culturais e comunicacionais novos, mais condicionais e abstratos, que ela então passa a desenvolver no seio da comunidade escolar como uma linha nova de seu desenvolvimento cultural e social. Essa ação envolve a percepção da criança do uso do código escrito como expressão e comunicação de assuntos ou temas que lhes tocam como sujeitos, e que ativam nela a necessidade da escrita. A provocação de sentido que a palavra causa à consciência faz parte dessas questões.

Segundo Vigotski:

Como ha demonstrado Pauhan, el sentido de la palabra representa la suma de todos los hechos psicológicos surgidos en la conciencia a causa de la palabra. Por lo tanto, el sentido de la palabra resulta siempre una formación dinámica, fluida y compleja, que posee varias zonas de desigual estabilidad. El significado és sólo una de las zonas del sentido que adquiere la palabra en el contexto de determinado discurso y, además, la zona más estable, unificada y precisa. Como es sabido, una palabra cambia fácilmente su sentido em um contexto diferente. En cambio, el significado constituye el punto estático e invariable que permanece estable en todos los câmbios del sentido de la palabra en un contexto diferente.¹⁰ (VIGOTSKI, 2007, p. 493-494).

¹⁰ “Como tem demonstrado Pauhan, o sentido da palavra representa a soma de todos os fatos psicológicos surgidos na consciência, causado pela palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre numa formação dinâmica, fluida e complexa, que possui várias zonas de estabilidade desigual. O significado é somente uma dessas zonas do sentido que

Podemos observar que o sentido da palavra remete ao agregado de fatos psicológicos que a criança vem vivenciando em seu meio, em seu desenvolvimento, e que pode mudar em contextos diferentes. Para Vigotski (2007), o sentido é uma formação dinâmica agitada de eventos psicológicos suscitados em nossa consciência, pela palavra. Nesse caso, lembramos Gonzalez Rey (2007), quando afirma que o estudo apenas linguístico do sentido na palavra não dá conta da complexidade de seu processo, pois este é eminentemente psicológico, vivencial e, por conseguinte, subjetivo.

Mesmo sendo um assunto complexo, é preciso que o estudo da palavra e de seu lugar no processo de alfabetização penetre tanto nos aspectos vivenciais, subjetivos, causados pela palavra na consciência da criança autora/leitora, quanto no significado como uma zona estável do sentido na palavra. Uma zona estável que ajuda a dar uma forma compreensível e comunicável à formação dinâmica da provocação de sentido causado pela palavra. Como aponta Mello (2006, p. 191), “a palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza”. O texto como discurso também fala por essa via.

Uma forma de envolver a questão do sentido no processo de alfabetização é atentar para o modo como a criança percebe a importância do uso do código escrito como comunicação e expressão, e como ela lida ou trata sua própria produção escrita. Estes fatores envolvem o interesse da criança pela escrita como sua forma de comunicação, do discurso que seu texto pode conter, das questões vivenciais que a criança pode sugerir ao falar da palavra em seu sentido, etc. Estas questões devem ser vistas pedagogicamente como uma forma de manifestação da percepção da criança acerca da escrita e sua importância para seu desenvolvimento. Para tanto, a criança deve ser vista como “sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino” (MELLO, 2006, p. 184).

O plano da significação

Vygotski (1991) compreende o *significado* como a faceta interna do signo, sendo um fenômeno tanto do pensamento quanto da palavra. Para Vigotski (1995a), a palavra comporta um todo complexo formado pelo seu som, sua ligação com uma imagem determinada e seu significado.

O significado preenche a palavra de conteúdos convencionalmente transmissíveis e compreensíveis. Segundo Vigotski (2007, p. 426), “una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Por consiguiente, el significado es un atributo imprescindible y constitutivo de la propia palabra. Es la propia palabra considerada en el aspecto interno”¹¹.

A atenção da criança para o significado da palavra é auxiliada pelas interações sociais e se desenvolve dialeticamente na percepção dos objetos num dado contexto e em diferentes momentos da vida da criança, passando da palavra em sua função indicativa dos objetos para a palavra em sua função significativa independente do objeto, pelo caminho da generalização (VYGOTSKI, 1995b, 1995c, 1995d; VIGOTSKI, 2007).

Vygotski (1995b, p.190) vislumbra a extensão psicológica do significado ao apontar que “las palabras adquieren, em virtud de algún indicio figurativo, una determinada significación”¹². O indicio figurativo, portanto, abarca o plano da significação da palavra.

No desenvolvimento da linguagem escrita, a criança percebe que o traço gráfico pode

adquire a palavra no contexto de determinado discurso e, além disso, a zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, uma palavra muda facilmente seu sentido em um contexto diferente. Por outro lado, o significado constitui o ponto estático e invariável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em um contexto diferente” (Tradução nossa).

¹¹ “una palabra privada de significado não é uma palavra, mas um som vazio. Portanto, o significado é um atributo imprescindível e constitutivo da própria palavra. É a própria palavra considerada em seu aspecto interno”. (Tradução nossa).

¹² “as palavras adquirem, em virtude de algum indicio figurativo, uma determinada significação”. (Tradução nossa).

representar algo, de modo que a escrita vai adquirindo um desenvolvimento objetivo pela via do significado que, no campo da educação escolar, progride no que diz respeito ao fato de que a criança desenha os objetos, os nomeia, fala a respeito deles, os explica, e por fim, escreve sobre eles; e assim, em seu desenvolvimento psicológico e cultural, procura dizer dos objetos e do mundo. Essa questão toca na instrução da leitura e da escrita, no sentido que abordamos nesse trabalho.

Na assimilação da linguagem escrita com suas condições e abstrações necessárias, a criança diz dos objetos e do mundo, de uma maneira simbolicamente diferente, com o traço gráfico significado e dominado pelo código escrito e suas convenções, avançando no caminho assim aberto pela percepção e representação simbólica das coisas em direção a novos planos de desenvolvimento cultural. O signo, como código escrito, se apoia nesses processos e ajuda a criança a ligar as palavras e as coisas de uma forma psicológica e culturalmente nova, numa linguagem nova, com significados que lhe ajudarão adentrar num mundo reestruturado pela escrita e culturalmente figurado dessa maneira.

Assim, o código escrito não deixa de ser, psicologicamente, aqueles primeiros gestos da criança para o mundo, transformados em escrita: agora mais complexos, mais abstratos, mais desenvolvidos culturalmente, mais orientados pela função internalizada do signo. Com o domínio e o uso da escrita, a criança é capaz de perscrutar o mundo por meio de palavras escritas com um propósito, como formas novas de expressão, comunicação e interiorização de coisas e eventos, socialmente elaborados e compartilhados.

Vigotski (1995b) assinala que o aspecto material da escrita demanda certos mecanismos sensoriais, motores, e a observância das leis próprias da escrita que diferem da comunicação oral, espontânea. Mas esses mecanismos representam somente um nível inicial pelo qual a significação irá se desenvolver.

Segundo Vigotski (2007, 2009, 2010), pela escrita a criança adentra num mundo cultural refletido no campo da palavra, do signo, e também adentra no interior da palavra, em seu aspecto interno, pela via do significado. Por isso, a escrita é muito mais do que um hábito das mãos ou um processo mecânico de aquisição e manejo formal de signos. É um processo em que a criança pode se perceber ativa no contato e uso da palavra escrita, examinando-a também pelo seu significado, assim como seus vínculos sociais e culturais com os objetos e eventos que ela denomina.

Assim, o significado da palavra permite à criança, no domínio e no uso da escrita, estabelecer sua comunicação para o mundo social que, por sua vez, também estabelece com ela sua comunicação. Mello (2006), com base em Vigotski, comenta que a criança se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo, quando o que ela atribui à escrita coincide com sua função social.

Contudo, é necessário entender que o significado da palavra não é estático, mas modifica-se como parte inerente às mudanças no desenvolvimento cultural da criança, de suas formas sempre progressivas de pensar objetos e eventos, e de acordo com as mudanças sociais. Vigotski (2007b, p. 436) afirma que “el significado de la palabra no es constante. Cambia durante el desarrollo del niño. Cambia también con los distintos modos del funcionamiento del pensamiento. Es una formación más bien dinámica que estática”¹³.

Vigotski (2007, p. 436) mostra também que “solo es posible establecer la variabilidad de los significados cuando se ha determinado correctamente la naturaleza del propio significado”¹⁴; e esta natureza se mostra na própria generalização, pois toda palavra é generalização. A generalização ou conceituação está ligada ao desenvolvimento cultural da criança, suas interações sociais e ao processo de instrução.

Isso demanda considerar as relações entre o pensamento e a palavra - o pensamento verbal - na constituição dos significados das palavras. O significado da palavra em sua natureza interna está

¹³ “o significado da palavra não é constante. Muda durante o desenvolvimento da criança. Muda também com os distintos modos de funcionamento do pensamento. É uma formação mais dinâmica do que estática”. (Tradução nossa).

¹⁴ “somente é possível estabelecer a variabilidade dos significados quando se determinar corretamente a natureza do próprio significado”. (Tradução nossa).

ligado ao curso vivo do pensamento verbal no contexto de um determinado discurso. Esse curso vivo do pensamento está também dinamicamente ligado ao percurso do desenvolvimento cultural da criança e de suas mudanças.

A assimilação da escrita é exemplo de um momento crítico de mudança no desenvolvimento cultural da criança, que influencia o funcionamento do pensamento em direção à complexidade dos signos, e mobiliza intensamente o pensamento verbal entorno de uma nova forma de comunicação e expressão mais condicional e abstrata, na qual o significado da palavra tem uma função muito importante.

Para Vigotski (2007, p. 440), “el pensamiento no se expresa, sino que se realiza en palabra”¹⁵. Vigotski (2007b, p. 440) comenta ainda que “el pensamiento y la palabra están desde el principio mismo cortados por un patrón diferente. En cierto sentido, puede decirse que entre ellos existe más bien una contradicción que una correspondência”¹⁶. Assim sendo, produzir um texto é um processo complexo e difícil. Verter um pensamento para o mundo das palavras é um processo mais carregado de contradições do que de correspondência. A criança no processo de alfabetização vivencia essa tensão psicológica quando vai produzir um texto. Isso implica considerar a importância da noção de pensamento verbal e da análise que Vigotski faz acerca da relação entre pensamento e palavra para o ensino da escrita.

É importante considerar o pensamento verbal na produção escrita dos alunos, vendo-o como parte de um todo, de um conjunto que é o texto e seu discurso. Nesse movimento com o código escrito, o significado se instala na produção de textos como um curso do pensamento que se realiza em palavra. Nesse aspecto, o domínio e uso do código escrito é um momento especial do desenvolvimento da criança, que mobiliza aspectos visuais, sonoros (fala), semânticos e conceituais sobre os objetos e os eventos tratados, de maneira complexa. Nesse processo ocorre mais o domínio da complexidade dos símbolos do que a aprendizagem mecânica e linear da escrita.

Escrita e leitura como riquezas psicológicas e culturais

A apreensão, domínio e uso da escrita têm imenso efeito no desenvolvimento psicológico da criança, via assimilação da produção cultural humana, simbolizada por meios externos convencionais capazes de serem interiorizados e de fazerem parte do patrimônio psicológico da criança - patrimônio esse que não perde sua origem e referência social. Entendemos que essas questões envolvem uma compreensão da apreensão e uso da linguagem escrita como uma combinação dinâmica entre aspectos racionais e socioculturais.

Os benefícios psicológicos, culturais e sociais que a leitura e a escrita oferece para o desenvolvimento da criança são muitos. Segundo Vigotski:

Basta con imaginarse el inmenso viraje que se produce en todo el desarrollo cultural del niño gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por consiguiente, enriquecerse con todas las creaciones del genio humano en el terreno de la palabra escrita para comprender el momento decisivo que vive el niño cuando descubre la escritura¹⁷. (VYGOTSKI, 1995b, p. 198-199).

A descoberta da escrita é um momento crítico no desenvolvimento da criança. Nessa descoberta, a percepção da complexidade dos signos, do simbólico, por parte da criança, deve ser compreendida como um processo genético, dialético, em que o nível sensorial, motor, combina-se dinamicamente com o nível semântico, significativo e de produção de sentido, formando um

¹⁵ “o pensamento não se expressa, mas se realiza em palavra”. (Tradução nossa).

¹⁶ “o pensamento e a palavra estão, desde o princípio, atravessados por um padrão diferente. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe mais uma contradição do que uma correspondência”. (Tradução nossa).

¹⁷ “Basta imaginar a imensa mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações da inteligência humana no campo da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita”. (Tradução nossa).

conjunto novo, uma síntese que mostra uma nova estrutura funcional entre pensamento e fala, uma nova formação psicológica na relação cultural da criança com o mundo.

Para Vygotski (1995a, 1995b, 1995c, 1995d), mudanças no desenvolvimento cultural da criança representam também mudanças nas formas de funcionamento do pensamento e de sua realização em palavras, e nas suas formas usuais de comunicação e interação social. Estes fatores estão entranhados no processo dinâmico, dialético, cheio de idas e vindas, que é o desenvolvimento cognitivo da criança; e que vai mudando em termos de generalização dos objetos, assumindo novas indicações da realidade, novas conceituações, via novas formas culturais e psicológicas de manifestação da criança no mundo. O pensamento verbal vai tendo, assim, no cenário do desenvolvimento cultural da criança, em diferentes momentos de sua vida, importante funcionalidade e um efeito psicológico que impulsiona esse desenvolvimento para novas formas de pensar e agir. A educação escolar é um espaço privilegiado para esse momento crítico, atuando diretamente nessa virada no desenvolvimento cultural que a apropriação, domínio e uso da escrita inauguram e fazem prosseguir na vida da criança.

Vygotski (2007, p. 258) coloca que “la experiencia universal ha demostrado que enseñar a escribir es una de las principales materias de la instrucción escolar al comienzo de la escuela, puesto que ocasiona el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño”¹⁸. Funções não maduras no sentido psíquico, e não no sentido orgânico, pois a linguagem escrita exige motivos, empenhos, raciocínios, abstrações e convenções próprias para seu domínio e uso ainda não bem amadurecidas psicologicamente na criança que começa sua imersão na linguagem escrita. A escrita é uma forma nova de linguagem, diferente em suas leis e especificidades, da comunicação oral, espontânea, que a criança vinha exercitando em sua vida. Mas, segundo Vygotski (2007), essas funções ainda não amadurecidas psicologicamente representam justamente o melhor caminho para a instrução influenciar seu desenvolvimento e formar um conhecimento novo representado pela escrita, e as habilidades que ela requer.

Nesse caso, Vygotski (2007) afirma que a instrução deve promover o desenvolvimento, orientando-se exatamente para aquelas funções que ainda não estão devidamente amadurecidas, ou seja, a instrução deve influenciar o desenvolvimento, e não o contrário. Vygotski (2007, p. 362) afirma que “la instrucción sería absolutamente innecesaria si solo pudiera utilizar aquello que ya há madurado en el desarrollo, si no fuera ella misma la fuente de este, la fuente de surgimiento de lo nuevo”¹⁹.

Para Vygotski (2007, p. 242), “la instrucción solo es buena cuando va delante del desarrollo”²⁰, provocando uma série de mudanças em funções psíquicas ainda por amadurecer, causando influências essenciais no desenvolvimento. A linguagem escrita é o conhecimento novo que amadurecerá funções psíquicas conforme suas particularidades de abstração e convenção. Esse desenvolvimento será promovido por uma instrução que causará influências essenciais em seu curso, orientando atividades para o domínio e uso da escrita, incentivando também a participação ativa da criança nesse processo.

Ao relacionar dessa forma duas variáveis que para ele não coincidem - instrução e desenvolvimento -, Vygotski contrariou a lógica organicista de sua época que previa a prontidão biológica do desenvolvimento antes que se planejasse qualquer instrução. Com isso, Vygotski colocou a necessidade de se pensar o impacto da linguagem escrita no percurso do desenvolvimento psicológico humano, como marcando um conflito entre formas antigas e novas de comunicação e expressão da criança, formando-se uma síntese nova na superação desse conflito. Um marco novo em seu desenvolvimento cultural.

¹⁸ “a experiência universal tem demonstrado que ensinar a escrever é uma das questões principais da instrução escolar no começo da escola, visto que ela é causadora do desenvolvimento de todas as funções que ainda não estão amadurecidas na criança”. (Tradução nossa).

¹⁹ “a instrução seria totalmente desnecessária se pudesse utilizar somente o que já está amadurecido no desenvolvimento; se não fosse ela mesma a fonte deste, a fonte de surgimento do novo” (Tradução nossa).

²⁰ “a instrução só é boa quando vai na frente do desenvolvimento”. (Tradução nossa).

Conclusão

Para Vigotski (1995b), a escrita deve se constituir numa forma especial de conduta ou comportamento da criança frente ao mundo culturalmente materializado no código escrito, que pela educação escolar é convertido para a linguagem escrita da criança.

Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales²¹. (VYGOTSKI, 1995b, p. 185).

Vygotski (1995b, p. 203) imaginava que sua proposta para o ensino da linguagem escrita teria chance somente no futuro: “pero este método de enseñanza de la escritura pertenece al futuro”²².

Hoje o processo de alfabetização vem se desenvolvendo entorno de contribuições da psicologia cognitiva, da filosofia da linguagem, da sociolinguística e das neurociências. No entanto, Prestes (2010) coloca que os questionamentos e discussões que Vigotski elaborou no início do século XX ainda ecoam nos dias de hoje como sendo atuais. Assim sendo, o estudo das contribuições de Vigotski para a aquisição da linguagem escrita e sua função no desenvolvimento da criança deve ser cuidadosamente realizado e incentivado, como uma contribuição pertinente e instigante para o contexto da alfabetização atual.

Por outro lado, o professor também é um leitor e escritor. Ele também tem seu percurso na linguagem escrita e na leitura. Nesse sentido, entendemos que a maneira como o professor se constitui leitor e escritor influencia boa parte da constituição de seus alunos como leitores e escritores. Por isso, é importante que o professor constantemente teorize suas estratégias e métodos de ensino, em direção a modos renovados de entendimento do aluno leitor e escritor que ajuda a formar, incluindo-se como sujeito leitor e escritor presente nesse processo de formação.

É necessário também não conferir à palavra um *status* isolado do todo, do conjunto do texto. Nossa intenção com esse artigo não foi mostrar a palavra como entidade isolada na linguagem, como unidade autônoma e independente, mas como um signo vivo e pulsante, ligado ao modo de se perceber e de falar sobre os objetos e o mundo. A palavra escrita tem relação com o todo do texto e seu discurso.

Dada a amplitude dos temas tratados e o espaço desse artigo, procuramos destacar algumas contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e de escrita na educação escolar. Os destaques que fizemos não esgotam o assunto como analisado por Vigotski, mas os vemos como muito importantes para uma discussão ou reflexão sobre os temas colocados, especialmente no sentido de alfabetização que apontamos.

Nossa expectativa com esse artigo é que o pensamento de Vigotski aqui mostrado e comentado gere mais interesse pelo estudo aprofundado de sua obra; e que continue produzindo e provocando outras perguntas e novas inquietações profissionais acerca do ensino e da instrução da leitura e da escrita como um acontecimento vivo, ligado ao desenvolvimento integral da criança.

REFERENCIAS

GONZÁLEZ REY, F. *As categorías de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psicología da Educação*, São Paulo, n. 24, 2007, p. 155-179.

²¹ “Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, é necessário complexos processos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais.” (Tradução nossa).

²² “mas, esse método de ensino da escrita pertence ao futuro”. (Tradução nossa).

JOLY, M. C. R. A. Escrita criativa: avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental. In: WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Alínea, 2004, p. 59-76.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 5 ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 3-30.

NETTO, S. P. *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU/Editora da USP, 2002.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*, 2010, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. B. As Muitas Facetas da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, 1985, p. 19-24. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=640&tp_caderno=0>.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004, p. 5-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

STEIN, M. D; ISAACSON, S. *Effective writing instruction for diverse learners*. *School Psychology Review*, n. 23, v. 3, 1994, p. 392-405.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010, p. 263-283.

_____. El problema de la conciencia. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1991, v. 1, p. 119-132.

_____. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L. S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995a, v. 3, p. 169-182.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995b, v. 3, p. 183-206.

_____. Dominio de la atención. In: VYGOTSKI, Lev S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995c, v. 3, p. 213-245.

_____. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: VYGOTSKI, Lev S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995d, v. 3, p. 265-283.

_____. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectología. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997, v. 5, p. 73-95.

_____. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. Problemas de la Psicología Infantil. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2006, v. 4, p. 377-386.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Recebido em janeiro de 2011.

Aprovado em maio de 2012.

A SALA DE AULA: POTENTIA ET DISCIPLINA**IN THE CLASSROOM: POTENTIA ET DISCIPLINA**

Fernando José Monteiro da Costa¹

RESUMO: A sala de aula encontra-se entre um dos dispositivos mais usados e explorados no contexto educativo, onde decorre a maior parte das atividades escolares e onde os alunos estão em grande parte do tempo passado na escola. Por tal, e porque a sala de aula é uma organização espacio-temporal de significado elevado, é temática que deve ser analisada e questionada em termos da sua finalidade, da sua eficácia e do seu poder mobilizador para a aprendizagem. A sala de aula, como uma caixa, um espaço, ou uma ideia? Pode, a sala de aula, reverter-se numa ferramenta mobilizadora de aprendizagens agradáveis e úteis? Pode ela, pelo contrário, produzir mecanismos contrários à exploração da criatividade?

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula. Aprendizagem. Poder simbólico.

ABSTRACT: The classroom is among one of the most used devices in an educational context, which is home to most of the school activities and where students are in most of time spent in school. For this, and because the classroom is a spatio-temporal organization of high significance, is a theme that should be examined and questioned in terms of its purpose, its effectiveness and its mobilizing power for learning. The classroom, like a box, a space, or an idea? Can we convert a classroom into a learning mobilizing pleasant and helpful tool? It may, however, produce mechanisms against the exploitation of the creativity?

KEYWORDS: Classroom. Learning. Symbolic power.

¹ Doutor em História. Colaborador com o Citcem, Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura, Espaço e Memória (Flup). E-mail: fjmcosta@iol.pt

Microfísica do poder²

A sala de aula é uma construção da escola, não nos parece ter resultado de uma necessidade ou de uma indispensabilidade da aprendizagem. Aprender é uma atitude que não dependerá de um determinado espaço físico, regido por formas e por tempos. Poderemos, pelo menos em tese, considerar que ela poderia ter acontecido em qualquer lugar, como espaço social, garantindo segurança e troca. Mas, historicamente, a sala de aula foi, sempre, localizada dentro do perímetro da instituição escolar, pois que, a palavra escola derivando do grego como “lugar do ócio” que cria a possibilidade do cio, isto é, reprodução da vida, então, o saber e a procura teriam de ser realizados num espaço dentro da escola, precisamente, da sala de aula. Tempo e espaço passaram a constituir referências essenciais para a sala de aula, numa complexa elaboração de elementos e possibilidades.

Desde sempre, a sala de aula se configurou à volta de um quadrângulo, talvez, por ele ter uma geometria estável e equilibrada. Aliás, tudo na escola parece adaptar-se à forma quadrangular, desde a simples folha como suporte da escrita e do desenho, passando pelos manuais escolares, pelos espaços exteriores, campo de jogos e terminando nos expositores, proliferadamente, distribuídos pela escola, que configuram o mesmo tipo de desenho em quadrado. A tradicional sala de aula – embora hoje, as novas construções tentem fugir, um pouco, à engenharia tradicional – organiza-se à volta de algumas janelas, por vezes, angustiadas por cortinas ou persianas, que dão para o exterior e outras para o interior, permitindo que a luz atravesse a sala de lado a lado, tal e qual a arquitectura de uma cela prisional, por um quadro que toma o centro de uma das paredes da sala e umas quantas mesas enfileiradas, esperando receber os seus ocupantes diários. A única porta que existe funciona como entrada e saída, denunciando a protecção e abrigo de um espaço fechado. A sala de aula, que aparece como um lugar neutro, sem vida e que se enxameia de angústias quando completo e, quantas das vezes, apinhado, integra um complexo mais amplo, chamado de escola, curiosamente, também ele, cerrado e gradeado a toda à volta, como se de uma autêntica prisão se tratasse. Michel Foucault na sua obra *Vigiar e punir* (2004) estabelece paralelos na relação entre sala de aula e espaços de tortura, numa conceção de dispositivo disciplinar que se arroga “como tarefa para medir, controlar e corrigir (2004, p. 176).

O espaço e o tempo são as duas dimensões prioritárias para a sala de aula, por um lado, como controlo curricular, mas por outro, como poder disciplinar. A grade de horários fragmentada em 45 min e 90 min, o relógio que marca, inexoravelmente, a passagem do tempo ao segundo, o quadro curricular organizado à volta de disciplinas estanques, o professor que exerce o seu poder, por hierarquia, mas também através dos manuais escolares, a campainha que pulsa ao sabor da tutela, transformam a sala de aula num estado indeterminado equivalente ao nada. Horas a fio, passam alunos e professores na sala de aula objetivando pareceres, consumindo conjecturas, tentando estabelecer relevâncias. Pelo menos, as possíveis, mas não as naturais. Entre duas verdades, a do aluno e a do professor, constroem-se empreitadas didáticas e metodológicas, tenta-se à força resistir e sobreviver àquele espaço reservado, rotineiro e repetitivo na forma e no tempo, dando sentido ao conhecimento adquirido, quantas das vezes sem sentido, porque não conetado. Que tipo de tortura é esta, quando se fecha alguém num espaço delimitado por escassos 1,20 m² por aluno – medida em termos ideais, porque na prática, raramente é atingida aquela superfície - por horas a fio, vivendo momentos fora da vida e do tempo dessa vida, falando, escrevendo e desenhando algo que não se vive, que não se sente ou que se não vê? Foucault lembra que “a educação escolar de massas surge no século XIX a favor da vida da população” (1979, p. 289) e de lá para cá poucas alterações se verificaram. O quadro mural continua o mesmo, a não ser a cor que se alterou e a sua tecnologia; o giz foi aperfeiçoado por canetas apagáveis; as mesas e a sua disposição por alinhamento são as mesmas, mas conformadas por modelos mais actuais; os manuais escolares persistem e alguns consentem projecção eletrónica e os modos de punição conservam-se, por modelos diferentes, mas

² Título de obra de Michel Foucault (1979).

sempre, na base das suspensões e expulsões.

Tortura e suplício coexistem numa sala de aula, na medida em que as matérias são abordadas com estratégias *indoor*, portanto, chegam a tolher os seus destinatários que olham através das vidraças como prisioneiros normalizados e adestrados por recursos que o professor, a todo o custo, tenta implementar. A vigilância hierárquica é omnipresente e sente-se por tudo e em tudo, seja por micropoderes, seja por adestramento didático que o professor impõe através de si próprio e através dos manuais escolares, estes que funcionam, mesmo na ausência do professor. Deixa-se de lado o que mexe, o que tem vida, o *outdoor* que exige muito mais esforço e coordenação, preferidno-se, então, tarefas mecânicas e enunciados desligados da vida e do tempo real. Mas que mais seria possível fazer-se no interior de uma sala de aula? No dizer de Keil “tempo e espaço são essenciais para a experiência humana” (2004, p. 51), então como adequar o tempo passado numa sala de aula, por horas a fio num só dia e em todos os dias de uma semana e em todas as semanas de um ano e em todos os anos de uma escolaridade, conformando o corpo a posturas inadequadas e estandardizadas por modelos únicos, negando diferenças físicas e biológicas, em salas que impedem qualquer ascese criadora?

O poder da sala de aula, porque é sobretudo disso que se trata, é exercido de diferentes modos, num encontro de relações, saberes e imensas subjetividades. Há quem defina o *poder da sala de aula* como uma “constelação”, à volta da qual circundam uma miríade de objetos, que se transmutam em sentimentos. A hierarquia escolar, os recursos, os professores, o tempo e o espaço, encontram-se entre aqueles que mais influenciam e determinam a participação do aluno. O poder é uma estratégia singular da escola e, portanto, da sala de aula, que não deverá ser atribuído a uma só personagem, mas a um conjunto de fatores, de manobras, de táticas e de técnicas, que se vai exercendo, quase que diríamos, em contexto privado. A estrutura de uma sala de aula não é alheia à imagem que dela se tem no exterior e ao sentimento generalizado dos alunos, em termos da sua participação e da vontade para participar, afinal, num ambiente difícil, sinuoso e, por vezes, pouco inteligente. A sala de aula tradicional que, ainda, perdura na nossa escola, estrutura-se à volta de um “centro-periferia” que, de imediato, transfere uma sensação de que existem uns alunos e outros, quer dizer, uns que se interessam e outros que não desejam aprender. Aliás, o *efeito Pigmalão*, ou *efeito Rosenthal*, explica que os alunos mais próximos do professor aprendem mais, do que os que se encontram mais afastados, não muito por culpa dos professores, mas sim, porque a estrutura adotada é mais forte que o professor.

Então, há que saber deslocar a periferia para o centro, ou então, anular aquela, por modo, todos os alunos se possam encontrar no centro, ou todos ficarão na periferia da sala de aula. Tal tarefa não tem sido fácil em muitas circunstâncias, porque vem, de imediato, a escassez de espaço, a vontade de alguns professores, a modificação que incomoda e a tradicional rotina que abala o avatar e a criatividade. Encontramo-nos diante de um instrumento de análise que urge identificar, através do que se pode construir um pensamento que se adegue, em cada momento, à tarefa a cumprir.

É importante compreender-se que os cenários escolares se sucedem em ritmos múltiplos e variados, conformando uma trama polirrítmica e policromática. O traquinar permanente dos alunos, na mescla dos seus ruídos e silêncios, bulícios e gritarias, que se juntam aos afazeres apressados dos docentes, numa mescla exaustiva e unívoca de emoções, atravessam a escola, apropriando-se e reconstruindo o projeto escolar, em modo de experimentação, de recreação e de invenção. O ambiente escolar é fruto de sequências aleatórias de encontros, de ações diversificadas, de sentimentos que surgem ou se improvisam na dinâmica escolar, pelo que deve ser a sala de aula a saber dar continuidade a toda aquela explosão comportamental e saber configurar os sentimentos.

A escola é um lugar onde se sucedem coisas divertidas, onde se tropeça com perspetivas de vida, mas também, um lugar onde “unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices” (JACKSON, 1996, p. 43). As rotinas escolares, os afãs quotidianos e o modo como são pensados e vividos por alunos e professores, desencadeiam contrastes e paradoxos, mas também, pode, na escola, encontrar-se lugar para a celebração da

imaginação, como instrumento apropriado da interpretação, da forma como os alunos sentem e abordam a sua experiência escolar.

Então, a aula³ surge como um lugar muito especial, espaço de encontros e desencontros, lugar de diálogo e de incomunicação que, por vezes, se assemelham a igrejas e a salas de hospitais. Quantas das vezes, os alunos, no meio de uma massa, se sentem sozinhos e perdidos. Há que os ensinar a viver no meio de massas, pois a grande parte das atividades fazem-se com outros ou na presença de outros e isto conduz-nos a uma ideia frágil do conceito de aula, ou pelo menos, ambígua, ou então, como define Gomes (2003, p. 14), tem “uma significação paradoxal e dilemática: a ideia de um espaço marcado e limitado, por um lado, e a ideia de liberdade e de segurança de acção e de movimentos, por outro”. A sala de aula tem de constituir um espaço de conforto, um local onde a gestão de emoções faça sentido, vivendo, no entanto, os alunos numa linha ténue entre o simbolismo de um lugar de afirmação e um espaço de tirania. Apesar de a escola ser um lugar de uma mestiçagem clara de confluências, em que a divisão entre o débil e o poderoso está, claramente, traçada, mas onde, também, as práticas se consubstanciam em valores distintos da essencialidade humana, ela tem-se reavaliado, fundamentalmente, através da aula, num princípio hermenêutico da acção, questionando, agora, Gomes (2003, p. 17), “como é, então, possível aceitar que, por um certo resvalar semântico, tantas vezes a *aula* degenera em jaula, quando ela é, por excelência, um caminho indic(i)ador de vida e de liberdade?”⁴.

É oportuno revelar um diálogo de *Fahrenheit 451*,⁵ terrível na sua formulação, mas revelador dos efeitos de um processo fechado de escolarização, sem integração na vida, que mais não fará, do que diminuir caminhos plurais da acção e restringir a criatividade na participação:

“- Por qué no estás en la escuela? Cada día te encuentro vagabundeando por ahí.

- Oh, no me echan en falta! – contesto ella - creen que soy insociable. No me adapto. Es muy extraño. En el fondo, soy muy sociable. Todo depende de lo se entiende por ser sociable, no? Para mi, representa hablar de cosas como estas”.

Daqui, se deduz da importância da sala de aula, como espaço, como símbolo e como lugar da memória pedagógica. Porque ela representa uma experiência e uma estratégia de poder, um discurso pedagógico complexo baseado na linguagem e no silêncio, como base da reconstrução das vidas de alunos e professores.

A legitimidade do outro

A escola pública, ou se preferirmos, a escola que serve o público, como organização essencial à democracia e instrumento de promoção e desenvolvimento, deveria adotar a ideia e o sentido de contrariar o que é mais fácil e imediato, o que é mais óbvio e simplista, devendo mover-se, sem receios ou desassossegos, por entre densas florestas onde se enfrentem as dificuldades e se forje a vontade de trepar às árvores, de observar o longínquo e de admirar o labirinto. Mas, se por momentos pensássemos que a opção fosse a de aprender sem escola? Se recuássemos ao antes, a um tempo em que a aprendizagem se fazia fora de um local específico, desinstitucionalizado, liberto de administrações e de preceitos legais hierarquizados, longe dos muros ou gradeamentos que as nossas escolas pensam ser necessárias para proteger os seus alunos?

A propósito, lembro-me que existia – ou, talvez, ainda exista - uma pequena comunidade, os

³ Segundo Gomes (2003, p. 40), a aula “relaciona-se, indirectamente, com a alimentação (o pasto) e, directamente, com a segurança e o abrigo”.

⁴ A propósito, refere-se o diálogo entre aluno e professor, no filme *O clube dos poetas mortos*, paradigmático do sentido da aula: “- Porque atura isto, se você podia ser livre? – pergunta-lhe um aluno.

Porque gosto apaixonadamente de dar aulas... - respondeu Keating” (cf. Gomes, 2003, p. 19).

⁵ *Fahrenheit 451* é um romance de ficção científica, escrito por Ray Bradbury e publicado pela primeira vez em 1953. Fonte: <www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>

nenets (!), que habita uma zona inóspita do norte da Sibéria e que desenvolveu um extraordinário conceito de “aprender”. Primeiro e mal a disponibilidade física da criança o permitia, iniciavam a percepção do trabalho diário, realizando pequenas tarefas de importância para a vida quotidiana. Vão ao campo, têm o primeiro contacto com os utensílios de trabalho, aprendem a tratar dos animais e sensibilizam-se para as tarefas do dia-a-dia. Só depois e quando atingem uma determinada maturidade, os *nenets* estão em condições de optar ou não pela ida à escola, porque entendem que este acto deve suceder-se às preocupações do dia a dia e deve ser assumido com responsabilidade e percepção da sua importância. Curioso entendimento, diria mesmo, que elevada consideração e importância que esta comunidade atribui à aprendizagem efetuada na escola e como ela pressente a complementaridade das aprendizagens, a diversidade dos locais e a utilidade de transportar para a escola os saberes aprendidos na rua. Julgamos estar perante uma ideia, uma representação denotativa da realidade, um jeito formidável para se perceber a determinância e amplitude da aprendizagem e o que significa, realmente, expandir as competências. A necessidade de ir à escola ou a de prosseguir os estudos é resultado de uma tomada de consciência, em família, considerando vantagens e desvantagens, transformando-se, então, a escola não só, em espaço de desenvolvimento, como também em momentos interessantes e com fascínio. Mas, não nos espantamos com o facto de a nossa sociedade não estar organizada de modo a poder aceitar, não a prática dos *nenetse*, mas pelo menos a ideia que poderia ser desenvolvida para benefício de uma melhor escola!⁶ Fica-nos, pelo menos, a história ao jeito de uma metáfora.

A escola é o resultado de interesses entre um sistema oficial de ensino e os dos particulares, sendo que, os destes, em muitos dos casos ficam-se por meras intenções. Admitamos que deveria existir uma qualquer área curricular, ou extensões de enriquecimento das aprendizagens, ou espaços do imaginário, onde poderiam ser ensinados aquilo que passamos a designar como de *momentos de escola*, que mais não seriam do que estágios para a revisitação e consolidação de vivências, da ascensão aos desejos incontidos, mas não cumpridos, à melhoria da vontade e da percepção individuais, de modo, o imaginário de cada um pudesse passar, também, pela escola e pela indispensabilidade de ela, na nossa sociedade, se revelar como necessária e basilar. Assim, os afetos, os odores, as imagens, os objetos preferidos, os instantes imperdíveis seriam recuperados e trabalhados por várias estratégias, em ocasiões diversas e articuladas curricularmente, criando cordões de memória, reminiscências umbilicais a uma escola onde a nossa vida é pontuada, classificada e qualificada sem, quantas das vezes, os nossos desejos serem acolhidos e preferidos. Neste caso, considerava-se uma espécie de *legitimidade do outro*, do aluno, das suas expectativas, das suas angústias e clamores. Entendamos que desse outro lado da realidade, se encontram corpos, prontos a serem punidos ou premiados, por uma reconstrução espaço/tempo que a sala de aula persiste em promover numa relação poder/saber.

Recusamos que a escola deva ser vivida e fruída sem desejo, sem estranhos feitiços, sem a vontade que nos leva a encarrilar por caminhos sinuosos e a descobrir lugares recônditos onde se esconde o dragão imaginário. Enjeitamos que ela possa anular as emoções ou o modo de nos emocionarmos, porque, simplesmente, nos acena com ideais que não se compreendem, que se desajustam da realidade e nos ensinam uma certa moralidade que restringe, mais tarde ou mais cedo, as paixões de cada um. Por tal, os *momentos de escola* brilhariam como os *momentos da nossa vida*. Uma espécie de lugar especial, para pessoas especiais, vivendo momentos especiais!

Uma notável quantidade de afazeres tem a escola pela frente, de modo a converter-se num espaço agradável, de inesperadas aprendizagens, mas também de conflito, onde acontecimentos se convertam em postos avançados de descoberta. A educação pelo conflito na perspectiva do achamento de alternativas para a mesma situação e a vivência de experiências várias, o confronto

⁶ Fonte: documentário sobre povos e hábitos, apresentado na televisão. Esta reprodução é realizada de memória e a longa distância do acontecimento, correndo-se o risco de se terem perdido alguns elementos importantes. Mas porque ela é interessante, sob o ponto de etno-histórico, a razão da sua inserção.

entre convergência e divergência, constituem roteiros importantes para a aprendizagem e prática da ambiguidade. Afinal, estará em condições a sala de aula de corresponder àquela imensa aspiração, aberta a disposições ambíguas, de elevado contraditório, contrapondo-se ao aparelho disciplinar exaustivo em que ela se desenvolve? Não será que a verdadeira sala de aula não se deve revelar no todo da escola, na fragância das suas atividades, num *continuum* que “não pode ser de natureza física, mas cognitiva ou emocional, num jogo de transações mútuas?” (GAMBOA, 2004, p. 21). Esta relação entre organismo e o ambiente físico e social constrói experiências e estas feitas aprendizagem, convertem-se no eixo central da natureza educativa. No encarceramento da sala de aula, as normas disciplinares acentuam-se e dificultam a asserção de um espaço mais humanizado, de continuidade da interação entre o sujeito e o contexto, num vaivém constante entre o ir e vir dos corpos, uns contra os outros. Porque o outro será sempre muito mais importante do que a docilidade coerciva de um recurso equívoco e mal-formado.

Um futuro sem sala de aula, ou uma sala de aula em futuro

Questões várias se podem colocar à volta de uma sala de aula e da sua estruturação. Como funciona uma sala de aula? Como a devemos organizar? Constitui alguma quintaessência do processo de escolarização? Que rituais devem permanecer ou ser eliminados da sala de aula? Por que razão alguns alunos aprendem e outros não, numa sala de aula? Deve manter-se este paradigma do processo de ensino e aprendizagem, ou existira novos modelos de relação espaço/tempo? A sala de aula servirá à realização de todas as atividades? Condicionará o formato da sala de aula, as aprendizagens e a criatividade? Que padrões mínimos para uma sala de aula? Que condições logísticas, em termos de iluminação, ventilação, rede eléctrica, temperatura ambiente? Que mobiliários e equipamentos pedagógicos mínimos devem integrar a sala de aula? Quantos alunos por sala de aula? Devemos, simplesmente, exterminá-la?

O número de alunos por sala tem sido, porventura, um dos assuntos mais estudados por investigadores e professores, detetando-se contraditórios e argumentos que podem servir os dois lados: aquele, dos que privilegiam um grande número de alunos por sala e o outro, dos que entendem que um número menor de alunos pode beneficiar a aprendizagem. Mas tudo teria de ser equacionado de acordo com as finalidades educativas, num mundo de complexa estruturação. Então, a sala de aula deveria, pelo menos em termos teóricos, configurar-se de acordo com alguns dos postulados educativos, como a aprendizagem pela experimentação, de Piaget, as interações sociais, de Vigotsky, a educação sensorial, de Montessori, a educação como ato político, de Paulo Freire, a aprendizagem pela descoberta, de Jerome Bruner, ou a aprendizagem significativa, de David Ausubel. Ora tal, também, sabemos não ser possível, porque se construiria uma confusão medonha que obstaculizava qualquer princípio de ação educativa.

A revista *Scientific American*, numa das suas edições, promoveu uma discussão sobre o número ideal de alunos por sala de aula e, após, avaliação de uma série de teses, não chegou a alguma conclusão definitiva, face ao melindre do problema. Uma das hipóteses levantadas teria sido a de que, para minorias étnicas, a sua integração em salas de aula com poucos alunos seria um benefício, porque existiria maior integração social, face às dificuldades sentidas nas suas próprias famílias. Dir-se-á que o número não será tudo, que a qualidade obter-se-á, também, através do professor e da sua experiência em lidar com grandes ou pequenos grupos de alunos, o que o obrigará a melhor escolher o método de ensino mais adequado, uma aula mais expositiva, ou mais significativa ao nível da participação dos alunos. Por isso mesmo, nos Estados Unidos encontramos salas com 24 alunos e outras com 20, dependendo do estado em questão e dos referenciais de ensino. Mas não deveremos separar o número de alunos por sala, da própria circunstância da sala de aula representar, já em si mesma, uma condicionante de poder e controlo da actividade do professor e aluno.

Mantendo o modelo de funcionamento da atual sala de aula, deve encontrar-se forma de se potenciar a estrutura, construindo formas de organização social inovadora, criando conexões, em

termos de parcerias intraturma, que podem passar por redes de amizades, novos valores e formas de convivência, partilha de conhecimentos, diálogos, mas, sempre, numa perspectiva de mobilização dos alunos para eventos de complementaridade *outdoor*. Esta estratégia libertará do peso da formalidade. A participação individual. De imediato, dever-se-ia alterar a organização espacial da sala de aula, evitando centros e periferias, potenciando a participação de todos, sem a existência de obstáculos objetivos, como alunos à frente de alunos, o professor em frente dos alunos, numa estrutura em todos se veem e são vistos por cada um. Desta forma, operar-se-ia sem hierarquia acentuada, com a vantagem de se poder traçar linhas de união entre cada aluno, numa dimensão linear. Há a possibilidade de ligação de todos com todos, sem pontos intermédios. Trata-se de uma rede de alta densidade, isto é, de alto potencial relacional, mesmo a partir de poucos alunos, bom indicador de uma razoável *capacidade produtiva*. Podemos, de alguma forma, considerando uma fórmula simplista, proceder ao cálculo da provável densidade de uma rede, partindo do princípio de que a sala de aula é composta por 28 alunos⁷, sendo **D** o número de conexões e **p** o número de alunos presentes na sala:

$$D = \frac{p \times (p - 1)}{2}$$

$$D = (28 \times 27) : 2 = 378$$

Como resultado, temos que os 28 alunos de uma turma poderiam produzir 378 relações, de um para um, diferentes entre si. Ora uma maior quantidade de participantes pode produzir um grau acrescido de relações, no âmbito de um processo de rede. Pode, então, inferir-se que o resultado do número de relações acima indicado, não é provável atingir-se no modelo de sala de aula tradicional, em que não há tempo para que cada aluno mantenha ou desenvolva um processo de relacionamento com cada um dos seus colegas, para além do que, acresce o tamanho reduzido das salas, que não cumprem, sequer, 1 m² por aluno, na generalidade, sendo muito daquele espaço ocupado por armários, mesa do professor e mesas de apoio, que vai dificultar o relacionamento intrapares.

Assim, seria indispensável estudar-se o número de alunos ideal, de tal modo, fosse provável que cada aluno, num só tempo de aula, pudesse estabelecer com cada um dos seus colegas, uma pequena interação. Poderia constituir, esta conclusão, uma hipótese de trabalho, de modo a aferir-se o número ideal para a constituição de uma turma do ensino regular obrigatório. É natural que a rede estabelecida na turma se vá alargando pelas relações que cada aluno de determinada turma vai mantendo com outros alunos de outras turmas da mesma escola. Construir-se-á, à medida que se aprofundam as relações, um pequeno universo (a turma) dentro de um universo maior (a escola). Seguindo um crescimento não-linear da rede, cada aluno poderá estabelecer uma quantidade assinalável com outros colegas, não se chegando a prever, por vezes, até onde irá esse crescimento, porque conexões produzem conexões, e estas, novas conexões. Mas, agora, o importante é conhecer-se como proceder no sistema-turma, de modo, todos se conheçam e todos possam participar com igualdade de oportunidades, num quadro curricular apertado e imposto oficialmente. Aqui, não haverá centro, pois a turma será o centro de rede. Desta forma, estaremos perante uma viabilidade estrutural, numa perspectiva aberta e flexível, como centro de uma metodologia ativa e participada e construtora de uma engenharia de um instrumento de diferenciação, que pode assumir o perfil de um Projecto Pedagógico de Sala (PPS). Só assim, estarão conhecidas as variáveis organizativas

⁷ Adaptação de fórmula utilizada em *Redes - Uma introdução às dinâmicas da conctividade e da autoorganização*, do WWF-Brasil (2003).

e estruturais que influenciam e determinam o sucesso dentro de uma sala de aula. Reforça-se, então, a ideia de que a sala de aula é parte de um contexto mais global, a escola e só assim, será viável a aplicação de um modelo curricular, como fator de qualidade, e respeitando os princípios da Pedagogia da Situação, quer dizer, considerando que as relações são importantes e determinantes em cada momento do tempo escolar. É através delas que o conhecimento surge e a vontade para a sua aplicação.

Por fim, existirá algum modelo aceitável no todo, para uma sala de aula que respeite a individualidade do aluno e que não seja obstáculo à sua integração plena no sistema-turma? Questão de difícil resposta, mas que, mesmo assim, deve constituir objeto de análise, em face de algumas alternativas que se deverão trazer à colação. Há que romper, propomos nós, com o tradicional formato quadrângulo da sala, delimitado por muros estanques, com carteiras ou mesas alinhadas que qualquer professor, hoje em dia, não questiona. De facto, trata-se de um modelo tão enraizado na prática do docente que, quando ele, por exemplo, organiza uma colónia de férias ou uma simples ida à praia, a primeira atitude que toma é circunscrever, de imediato, o território, com cordas ou fitas, donde a criança não pode sair. Não se trata, apenas, de uma ação de segurança ou de certificação de afastamento de perigo, mas sobretudo, de colocar em prática um hábito e uma rotina, com que o professor convive, diariamente, sem questionamento de alguma espécie.

Por tal, o rompimento da organização tradicional do espaço deve cumprir o primeiro passo para ativar uma diferente dinâmica de participação. Na sala inteligente, os alunos não usam carteiras alinhadas, mas agrupam-se à volta de estações de trabalho e tornam-se autores da sua organização. Não sendo uma prática inovadora, há que a colocar em uso, assumindo riscos inerentes, desafiando a problemática do processo de ensino, muito para além da memorização de fórmulas e teoremas, num hibridismo entre demonstrações ao vivo, experimentações diretas ou simuladas, tecnologias de informação, comunicação e criação (TICC), seguindo o princípio da pirâmide das necessidades, que exige que as carências primárias sejam satisfeitas, para se prosseguir o desenvolvimento até ao topo. Reformulando a organização espacial, cumpre-se o primeiro estágio de subversão do processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula passará a ser o laboratório, a biblioteca, a sala de artes e o sítio da informática. Acabam as divisões de acordo com as atividades a desenvolver e faz-se da gestão do espaço um elemento de educação. Acaba-se a indisciplina que o ruído promove e o aluno é desafiado para a solução de problemas e para a crítica.

A proposta anterior, não sendo inovadora, até porque é um método com que as crianças mais novas, na pré-escola ou mesmo no infantário, estão habituadas a trabalhar, não deixa de causar inquietações, quando não se percebe por que razão ele é abandonado, quando entram no 2º ciclo de escolaridade. Claro, que o regime por disciplinas que passa a ser adotado é causador dessa alteração, colapsando as tentativas de atenuamento dessa realidade. Os programas disciplinares deveriam ser reduzidos ao mínimo possível, sendo da responsabilidade de cada escola escolher o seu projeto educativo na base, claro, dos saberes essenciais, sendo a gestão do currículo atribuído à escola, que não poderia estar organizada em salas de aula, nem em espaços letivos disciplinares. Evidentemente que estamos diante de uma escola pouco estruturada, no senso convencional do nosso sistema educativo e que só poderia obter sucesso, a partir de uma formação de professores, totalmente, diferente e baseada num enorme confronto de ideias e na preparação das famílias. Quer dizer, estamos diante de um programa de alteração profunda das mentalidades, que não se pode transmutar numa simples geração.

Vale a pena seguir de perto a experiência educativa da escola sueca Vittra Telefonplan,⁸ no âmbito do projecto Vittra Internacional, como produto da política sueca de educação de escolhas de escolas por parte dos alunos, que baseou a sua ação em ambientes de aprendizagem singular, sem salas de aula, sem divisões estanques, portanto, concedendo liberdade para os alunos aprenderem da forma que se sentiram mais confortáveis, em locais diversos de estimulação da criatividade,

⁸ A escola Vittra Telefonplan foi inaugurada em Estocolmo, em 2011, idealizada pelo estúdio Rosan Boch.

fazendo de cada ambiente parte do processo educativo. Cada aluno tem um computador portátil, existindo rede internet em todos os espaços da escola. Verifica-se que o objetivo é contrário ao que a sala tradicional produz, em que a relação corpo/espaço não se concretiza, por impessoalidade do espaço, dificultando, assim, as conexões, tão essenciais aos percursos escolares e educativos significativos e sustentáveis. Sustentam os responsáveis pela Vittra, que pedagogia e *design* devem caminhar juntos, tendo encontrado uma resposta à monotonia e ao desencanto pela escola. Onde não há salas, há ambientes, no lugar das carteiras existe uma caverna para os momentos individuais de concentração, um laboratório para exploração de cores, materiais e formas, um palco para apresentar descobertas, porque todos os lugares são lugares de aprendizagem. Para além destas singularidades quanto ao desenho dos espaços, que não são salas de aulas, existe uma pequena casa destinada a trabalhos de grupo, a que chamam de “aldeia” e a interação entre alunos é feita através dos “móveis conversacionais”, afinal, dispositivos que facilitam as conexões, porque acreditam que ao eliminar os espaços físico tradicionais e estanques, tipo sala de aula, os alunos podem ser motivados para a vivência da curiosidade intelectual, autoconfiança e comportamento comunitário.

Claro que muitas novas questões se poderiam colocar a volta deste tipo de escola, como resultados objetivos, capacidade de opção, possibilidade de os alunos poderem desenvolver os seus potenciais de organização, pois que vão encontrar tudo, metodicamente organizado, que destinatários fora de uma estrutura média de desenvolvimento económico e se, no limite, não se estará a usar as crianças para se testarem determinados conceitos de estrutura e organização escolar. Será que estaremos na fronteira da dispensabilidade do professor? Contudo, trata-se de uma excelente matéria para análise e a partir dela evoluir-se para o aperfeiçoamento da sala de aula tradicional que, também, peca por excesso de controlo e de condicionamento da criatividade, não dando resposta capaz, ao conceito de “inteligências múltiplas”.

Apetece-nos regressar, por isso, à ideia de Tolstoi, em que a escola “deixará de ser talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será, talvez, um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa”. Amém!

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GÂMBOA, Rosário. *A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa, 2004.

GOMES, Álvaro. *A aula*. Porto: Porto Editora, 2003.

KEIL, Ivete; TIBURI, Márcia JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

KEIL, Ivete; TIBURI, Márcia. *Diálogos sobre o corpo*. Porto Alegre: Escritos, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, CIÊNCIA Y TECNOLOGIA, (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires.

Recebido em janeiro de 2013.
Aprovado em fevereiro de 2013.

REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO: MEMÓRIA E HISTÓRIA**EDUCATORS JOURNAL IN ACTION: MEMORY AND HISTORY**

Daniela franco Carvalho¹

Marta Fontoura Queiroz Cantuário²

RESUMO: Este texto apresenta dados parciais da pesquisa de mestrado intitulada *A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na revista Educadores em Ação*. Na argumentação desenvolvida, são abordados aspectos históricos desta publicação periódica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - MG, que teve 11 edições entre os anos de 2002 a 2009, sendo resultado das produções textuais dos professores da Educação Básica. Neste artigo são apresentados dados coletados mediante a análise de documentos que permitem compreender aspectos históricos do periódico e entrevistas com autores de textos publicados no mesmo, cujos questionamentos são direcionados para a experiência de leitura na revista *Educadores em Ação*.

PALAVRAS-CHAVE: Publicações seriadas. Leitura. Autoria.

ABSTRACT: This text presents preliminary data from the Master thesis titled "The authorship and reading on the speech of the author teacher in the magazine Educators in Action." It's discussed the historic aspects of the magazine, a periodical of the Municipal Secretary of Education of Uberlândia - MG, which had 11 editions between the years 2002 to 2009, being the result of textual productions of teachers of Elementary School and Junior High School. This article presents data collected based on analysis of documents required to understand the historical aspects of the journal and interviews with authors of articles published, whose questions are directed to the experience of reading in the Educators in Action magazine.

KEYWORDS: Education journals. Reading. Authorship.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: danielafcj@gmail.com

² Mestre em Educação. Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: martafqc@yahoo.com.br

A revista *Educadores em Ação* consiste em uma publicação da Secretaria Municipal de Educação – SME, de Uberlândia - MG, que teve 11 edições entre os anos de 2002 a 2009 e que significou uma oportunidade de autoria e leitura para o professor da Educação Básica. Para compreender a história, o funcionamento, o conteúdo e a organização deste periódico, utilizei documentos como relatórios, cartazes, memorandos, o projeto de criação do mesmo e documentos diversos, muitos dos quais foram preservados em arquivos de computador salvos em CD. Além destes, também recorro às edições impressas deste periódico, valendo-me ainda de minha memória, que guarda os principais eventos do processo mencionado.

O processo de criação da revista *Educadores em Ação* deu-se em meados de 2001, a partir do diálogo sobre os problemas enfrentados pela educação naquele momento. Diálogo este estabelecido entre eu e a pedagoga Lúcia Helena Correa Gama, que atuava na rede municipal de ensino. Naquela ocasião, abordamos sobre a complexidade da rede de municipal de ensino e o quanto seria gratificante para o professor conhecer diversas realidades, trabalhos que colegas desenvolviam em escolas e que não tinham a oportunidade de conhecer, visto que, devido a realidade de sua profissão, os docentes se sentiam “presos”. Esta “prisão” se justifica pelo fato de muitos profissionais serem empossados em uma escola específica da rede municipal, e nela permanecem por toda a sua carreira profissional. Com um calendário de duzentos dias letivos, não há espaço para encontros entre as escolas, nem tampouco para conhecimento de outras realidades. Sob esta perspectiva, as escolas parecem guetos fechados. Na maioria das vezes, não é possível saber o que existe para além dos muros da escola onde cada um atua, nem tampouco por entre os muros de outras escolas da mesma rede à qual pertence.

Pensando sobre a formação continuada oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - Cemepe, o modelo adotado por aquele espaço também não oferecia oportunidades sistemáticas de troca de experiências. Geralmente, o modelo de formação incluía o estudo de alguma temática pré-selecionada nos primeiros encontros de cada ano, e mesmo os poucos momentos de exposição dos trabalhos desenvolvidos em cada escola, quer seja sob o formato oral ou visual, não chegavam a todos os profissionais da rede.

Este quadro apresentado requeria pensar em um veículo que chegasse a todos. Que pudesse ser lido, guardado para ser relido posteriormente, estudado, testado em outra realidade. Assim, foi concluído que seria interessante a montagem e produção de uma revista, que trouxesse experiências bem sucedidas na área da educação, especialmente nas escolas municipais, e que fosse distribuída a todos os profissionais da educação. Desse modo, seria possível conhecer outros trabalhos e realidades. Naquele momento, esta ação era percebida como uma oportunidade para ampliar o conhecimento sobre as práticas escolares, ante a sua complexidade, em especial da rede municipal de ensino de Uberlândia. Por outro lado, uma revista seria uma oportunidade do professor se exercitar na escrita acadêmica.

A proposta inicial, com o título “Revista do Educador Municipal”, foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação, tendo sido aprovada para iniciar no primeiro semestre de 2002. O início dos trabalhos se deu junto ao Setor de Educação Popular da SME, responsável em apoiar iniciativas como os cursinhos pré-vestibulares populares e programas de alfabetização de jovens e adultos da cidade de Uberlândia.

Naquele setor, foi dada continuidade a uma pesquisa que consistia na análise de periódicos educacionais, de modo a conhecer sua estrutura e forma de abordagem, sendo a revista *Do professor*³ a que mais se aproximou do modelo pensado pela Secretaria Municipal de Educação naquele momento.

Paralelo a este trabalho, a coordenação da revista conversou com os responsáveis pelas

³ A revista *Do professor* é uma publicação trimestral da Editora Cpoec Ltda, de Rio Pardo-RS. Ela é destinada a professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, contando com cerca de 25.000 assinantes, incluindo 4.000 Secretarias Municipais de Educação, órgãos e escolas particulares, conforme informações constantes na página: <http://www.revistadoprofessor.com.br/index.php?p=quem_somos>

publicações *Ensino em Re-vesta* e *Cadernos de História*, ambas da Universidade Federal de Uberlândia. Iniciaram-se também estudos sobre publicações seriadas, por intermédio de leituras na página da internet do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (www.ibict.br) da Fundação Biblioteca Nacional (www.bn.br), o que possibilitou à coordenação conhecer mais sobre direito autoral, cadastramento de editor pessoa jurídica e aquisição de ISSN – *Institute International Serial Number* - para o periódico, além de outros conhecimentos.

Os estudos possibilitaram perceber o que era necessário para que o periódico se materializasse. Era preciso tomar algumas decisões juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. Foram então, realizadas algumas reuniões, especialmente com assessoria pedagógica da secretaria, ficando estabelecido que a publicação seria de caráter científico, teria o peso de 40% (quarenta por cento) de artigos científicos e 60% (sessenta por cento) de relatos de experiências, priorizando trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia. Na ocasião, o secretário de educação colocou que uma de suas metas com a publicação era “o retorno do academicismo entre os docentes”. Nessa ocasião, foram escolhidos os membros do Conselho Editorial pela assessoria da SME, com representantes desta secretaria e docentes do Ensino Superior.

A participação de professores universitários no Conselho Editorial da revista possibilitou o diálogo com profissionais com experiência em algumas etapas da publicação de periódicos, oportunizando novos conhecimentos sobre o assunto. Os mesmos também colaboraram com a elaboração de instrumentais, como o formulário para leitura e emissão de pareceres dos textos, controle da leitura dos artigos, dentre outros.

Esta organização dos instrumentais e dos arquivos é necessária antes do recebimento dos textos, que geralmente são pré-avaliados pelo coordenador ou editor de uma publicação tão logo são apresentados à revista. Esta avaliação se dá, especialmente, no que diz respeito à adequação do tema à linha editorial do periódico, formatação, fundamentação teórica do texto, dentre outros.

Segundo Targino e Garcia (2008, p. 43),

Ao receber o artigo, a princípio, o editor avalia-o, observando a adequação aos objetivos e às normas do título. Pode aceitá-lo ou solicitar reformulações. Pode recusá-lo por discordância à linha editorial ou à estruturação prescrita. Em qualquer situação é o editor a primeira pessoa que entra em contato com os originais no processo de divulgação científica.

Conforme assinala estes autores, antes dos textos serem encaminhados para a leitura e emissão de pareceres, era feita uma triagem a fim de saber os que estavam dentro do padrão exigido. Somente após este trabalho, os textos seguiam para leitura e emissão de pareceres. Mas, era necessário atentar para outras questões: uma revista no modelo planejado se fazia com páginas impressas, portanto, além dos autores de textos e pareceristas, era necessário alguém que cuidasse da paginação e também de verbas para a impressão.

Por isso, foi elaborado um comunicado a todas as escolas contando sobre este novo projeto da secretaria e convidando os docentes a participarem mediante o envio de artigos e relatos para a apreciação do Conselho Editorial. Foram utilizados também reuniões de diretores e formação continuada no Cemepe para divulgar esta proposta e convidar os docentes a participarem. Naquele momento a revista havia sido pensada num modelo com espaço para o envio de perguntas, sugestões ou observações, demonstrando o interesse de contar com a participação dos professores, no sentido de colocar suas percepções, críticas e anseios em pauta.

Para a primeira edição, foi organizada a reunião com o Conselho Editorial, para selecionar quais dos textos aceitos seriam publicados, tendo sido priorizada a publicação de textos aceitos sem alteração e os que necessitavam de pequenas alterações. Os textos selecionados foram encaminhados para um revisor, que fez a conferência texto quanto às solicitações de reformulação feitas pelos pareceristas e correções ortográfico-gramaticais.

Até aquele momento os trabalhos com a revista já haviam avançado em alguns aspectos. Os textos estavam lidos pelo Conselho Editorial, alguns refeitos pelos autores e sendo corrigidos

pela revisora de Português, chegara o momento de paginar a revista. O andamento dos trabalhos demonstrava que a elaboração de um periódico envolve vários saberes e, portanto, diferentes atores envolvidos em tarefas diferenciadas.

A primeira edição da revista foi paginada, porém, não houve verba disponível para a sua impressão, sendo então patrocinadas por uma empresa privada. A revista impressa significou a materialidade do trabalho desenvolvido por diversas pessoas, cada qual desempenhando uma tarefa, em diferentes etapas. A mesma veio também significar oportunidades de autoria e leitura aos professores da Educação Básica.

A impressão de uma revista significa a concretização de um trabalho, conferindo à publicação um determinado grau de relevância e credibilidade. Segundo Frade (1999, p. 176)

pode-se dizer que a base material do texto, segundo estudos relativos ao papel da materialidade, é um indício que precisa ser considerado, para se inferir o grau de relevância que se pretende dar a uma produção escrita. Questões como posicionamento, tamanho e fatores de legibilidade são indicativos de um projeto gráfico das revistas, que antecede o conteúdo e a forma estilística eleita para estabelecer a comunicação com o leitor nos editoriais.

As revistas foram entregues a todos os profissionais envolvidos com a sua construção e também aos demais professores e pedagogos da rede municipal de ensino. Esta primeira edição trazia em seu formato: editorial, expediente, índice, apresentação, entrevista, artigos científicos, texto de capa, matéria jornalística, relatos de experiência, projetos e eventos, agradecimentos e normas para o envio de trabalhos.

Em 2002, houve a publicação de apenas uma edição da revista. No ano de 2003, não houve a impressão da revista devido a falta de verbas. Como a edição tinha sido preparada, a coordenação conseguiu verbas com alguns patrocinadores, sendo possível a impressão de mil e quinhentos exemplares no formato inicial, os quais foram distribuídos às escolas em fins de 2004. Esta foi a única edição da revista *Educadores em Ação* de periodicidade anual e que não houve exemplares suficientes para distribuição a todos os professores da rede. Cada escola recebeu um quantitativo de revistas, disponibilizando para consulta nas bibliotecas escolares ou distribuindo segundo critérios próprios.

Em meados de 2005, a nova administração requereu a reformulação do projeto inicial. O projeto reformulado apontava mudanças quanto ao seu funcionamento, ao destacar que

nessa nova etapa do trabalho, a revista estará vinculada ao CEMEPE, o que propiciará condições de expor temas que estejam em consonância com os anseios do educador municipal, pois caminhará ao encontro das diretrizes estabelecidas nos debates, estudos e propostas extraídos de diagnósticos realizados por núcleos e projetos que compõem o referido Centro de Estudos (PMU/SME, 2005, p. 1).

É possível perceber que nesta nova fase a revista integrava as ações do Cemepe, portanto, estava sujeita às diretrizes estabelecidas pela administração pública municipal e por este Centro de Estudos. O discurso presente neste fragmento de texto estabelece uma relação entre Cemepe e as temáticas sobre as quais o professor sente interesse em estudar, premissa passível de questionamentos e que requer estudos e pesquisas para que se estabeleça esta relação. Contudo, a partir de então, sob o discurso de atender os anseios do professor, a SME passou a definir o conteúdo de cada edição, conforme sua visão e interesses, cabendo aos membros do Conselho Editorial atuarem mais como pareceristas.

O projeto apresentado naquele momento tinha como objetivo geral “contribuir com o crescimento profissional e intelectual do educador municipal mediante a disponibilização de material escrito sob a forma de revista pedagógica” (PMU/SME, p. 3). Como objetivos específicos constavam no projeto:

Disponibilizar artigos científicos e relatos de experiência visando uma constante atualização de conhecimentos do professor; manter o educador bem informado a respeito de temas atuais e relevantes na área educacional; incentivar os profissionais da educação a escreverem artigos e a se desenvolverem

no campo da pesquisa; socializar saberes e experiências educacionais; contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal, mediante apresentação de temas voltados à formação de educadores críticos e politizados; disponibilizar para os educadores municipais as discussões, eventos, agenda e diretrizes estabelecidas pela gestão para o desenvolvimento do trabalho, expressando inclusive a filosofia de trabalho adotada pela Secretaria Municipal de Educação (Idem, p. 3).

O projeto apresentava-se um tanto quanto audacioso ao colocar como um de seus objetivos “contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal” mediante a disponibilização de material voltado para a formação de educadores críticos e politizados. Este objetivo já demonstra uma visão sobre a profissão docente e de que maneira a leitura e o estudo são capazes de contribuir para a mudança de posturas e maneira de perceber o mundo.

Por outro lado, o projeto também propunha aos docentes se desenvolverem no campo da pesquisa e socializar saberes e experiências educacionais. A pesquisa, embora de suma importância, não é algo frequente nas escolas por uma série de fatores, que vão desde a formação inicial, às condições de trabalho docente, a organização curricular dos cursos de graduação em educação e as políticas públicas voltadas para a pesquisa.

Embora a busca de resposta para os problemas escolares, sejam raramente objetos de pesquisa dentro das escolas de Ensino Fundamental, um dos objetivos da revista era incentivar os docentes a pesquisarem e também socializarem os seus saberes e práticas educativas. O volume de trabalhos desenvolvidos no interior das escolas é muito grande, mas a falta do registro faz com que muitos trabalhos se percam no tempo.

Shigunov Neto e Maciel (2009, p. 8) discutem sobre a importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores na produção de conhecimentos, para estes

É necessário desmistificar o papel do pesquisador tradicional, torná-lo um profissional a cargo da produção do conhecimento em prol da sociedade, e mais especificamente, no caso educacional, em benefício da instituição escolar. Portanto, o professor pesquisador deve produzir/construir conhecimento e, mais importante que isso, socializar sua transmissão.

Esta desmistificação sobre o modo de compreender e encarar a pesquisa é também evidenciada por Lüdke et al (2001, p.30), quando diz:

na verdade, falar em produção de conhecimento pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores do ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

Percebe-se que, em relação à pesquisa, o professor vive um paradoxo, que pode significar um entrave para que se assuma como pesquisador de sua própria prática. Lüdke (2001) relata pesquisa realizada com professores da Educação Básica na qual buscou compreender suas percepções e práticas de pesquisa na escola. Conforme esta autora, embora cerca da metade deles tenha declarado que faz pesquisa, houve muita dificuldade em obter produtos das pesquisas dos entrevistados. De acordo com esta mesma autora,

o professor acaba apresentando um projeto, não necessariamente de uma investigação, mas de produção de algum material didático ou de laboratório, de organização de um evento ou de um curso extra, uma excursão ou visita científica e como parece não haver uma verificação muito estrita ou um acompanhamento constante, esse tipo de atividade acaba sendo aceito em cumprimento da exigência de pesquisa (Idem, 2001, p.88).

Lüdke (2001, p. 89) encontrou uma variedade de concepções de pesquisa, “a maior parte delas voltadas para questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo ao um conceito mais estrito de pesquisa”.

Em nova pesquisa realizada com professores da Educação Básica, Lüdke e Cruz (2005), apontam alguns entraves para a pesquisa pelo professor, dentre eles, a precária formação que receberam para o seu desenvolvimento como pesquisadores. Para estas autoras, “a realidade é apresentada pelos entrevistados de forma crua: nenhum órgão oficial destinado ao desenvolvimento da pesquisa libera verbas para a pesquisa na escola básica” (Idem, 2005, p. 95).

Diante do quadro que se apresenta, ao propor que os docentes se desenvolvessem no campo da pesquisa por intermédio dos incentivos da revista *Educadores em Ação*, este propósito esbarrava em uma questão de maior amplitude, envolvendo discussão sobre a universidade na formação de pesquisadores, incentivos do governo para a pesquisa, a escola na formação de autores, dentre outras questões que extrapolam o campo de atuação do periódico em si.

Além desta questão, nos objetivos do projeto de criação da revista *Educadores em Ação* fica também evidente que a mesma expressaria a filosofia de trabalho adotado pela SME. Era a imprensa a serviço do poder. Desse modo, não caberia publicar um projeto qualquer, mas que estivesse de acordo com a administração e com as políticas públicas para a educação municipal naquele momento.

A revista também se apresentava como ferramenta para manter os professores e pedagogos informados a respeito de temas e debates atuais da educação. A cada tempo determinados discursos influenciaram a educação, contribuindo de certo modo para a formação de ideologias e o projeto da revista valorizava o discurso atual sobre os demais, deixando implícita uma visão talvez acrítica e também tendenciosa, já que deveria atender os anseios de uma administração político-partidária.

As etapas do projeto propostas para esta nova fase envolviam acertos com a SME, escolha de membros do Conselho Editorial e o modo de atuação de seus membros, maneiras de contatar e envolver os possíveis autores e leitores da revista e ações a serem desenvolvidas pela coordenação da revista. Tais etapas acabavam por contar sobre o desenvolvimento de todo o trabalho de editoração de uma revista, em ações que muitas vezes acontecem concomitantemente e outras que seguem a uma ordem rígida, sem a qual não é possível a editoração final.

Cabe destacar que nas duas primeiras edições não constava o ISSN da revista *Educadores em Ação*, pois, no caso de publicações impressas, o Ibict exigia a publicação de dois números para que seja conferido um número à publicação. Portanto, foi a partir da 3ª edição da revista, que a mesma foi cadastrada junto a este órgão, sendo-lhe conferido o número de ISSN 1809-2004. Foi também a partir desta edição, que a publicação passou a ser totalmente colorida, tanto em sua capa quanto no seu miolo. Nesse momento, foi então criado um novo projeto gráfico para a edição, o que exigiu fotografias com boa resolução e coloridas, além de desenhos para ilustração dos textos. A proposta inicial, apresentada pela Secretaria Municipal de Comunicação Social - Secom teve que ser adaptada em virtude das “cores da política”, não sendo permitido cores que lembravam outros partidos políticos que não fosse o atual.

Num formato em que o Conselho Editorial se limitava mais à leitura de textos e emissão de pareceres, a decisão sobre quem entrevistar em cada edição, ficava sob a responsabilidade da SME, com sugestões da coordenação da revista. Assim, a partir da 3ª edição foram escolhidos professores e pedagogos de destaque no município de Uberlândia para a página “História de Vida de Educadores”, tendo também entrevistas como complementação à matéria de capa. Foram feitos novos ajustes no projeto inicial, com suas sugestões de páginas, tendo a revista, nessa etapa, adotado o seguinte formato: editorial, índice, expediente, história de vida de educadores, artigos, matéria de capa e entrevista complementar, relatos, saúde do professor, divulgações e colaborações. Com novo *layout*, novas páginas e tiragem ampliada a revista manteve o padrão estabelecido nesta reestruturação, até a 11ª e última edição, com pequenas alterações a partir da 10ª edição, com a substituição das matérias sobre saúde por “fique Sabendo” e o acréscimo de uma página sobre Filosofia.

O novo formato da revista, ao priorizar a questão estética, perdeu na quantidade de páginas, que de 48 passou a 40, sem contar que o espaço destinado ao texto escrito foi reduzido ainda mais em virtude de imagens coloridas em tamanhos grandes, com fotos dos entrevistados, ilustrações do texto de capa, dos artigos e relatos, muitos dos quais tomavam muito espaço. Além disso, a SME não abria mão das divulgações de seus eventos e de suas “propagandas”, mesmo que para isto algum artigo ou relato tivesse que ser suprimido da publicação.

A partir da 10ª edição, devido o aumento na quantidade de assinantes da revista, foi necessário ampliar a tiragem para 5.000 exemplares. Após esta, apenas uma e última edição da revista foi impressa, o seu 11º número.

Findos os trabalhos com a revista, pude reler cada documento, muitos deles em arquivo morto ou em arquivos digitais. Mediante este levantamento, foi possível detectar que não havia cadastro da quantidade de artigos e relatos entregues para apreciação na revista *Educadores em Ação*, especialmente nos primeiros anos de seu funcionamento. No período de 2002 a 2004, muitos textos não publicados foram devolvidos. O cadastramento destes textos se perdeu na mudança de governo, de 2004 para 2005. No entanto, foram preservados: um relato sem indicação de data de entrega, um relato do ano de 2003 e dois artigos de 2004. Somando estes artigos e relatos aos que foram publicados na 1ª e 2ª edições, totalizou um quantitativo de 12 artigos e 13 relatos encaminhados à revista nestas edições.

De posse dos relatórios de acompanhamento da leitura e emissão de pareceres dos textos, denominados “Controle de leitura dos textos”, foi possível montar um consolidado da revista, em seus nove anos de funcionamento. Cabe destacar que foi contado o ano de 2003, em que houve a realização dos trabalhos, ou seja, houve expediente da revista, mas não houve impressão do material. O mesmo aconteceu no ano de 2010, em que as revistas foram elaboradas e paginadas, mas não foram impressas.

Desde a origem da revista *Educadores em Ação* até o seu encerramento, foram encontrados os registros de 67 artigos e 55 relatos cadastrados. Como não foram encontrados registros anteriores ao ano de 2005, é possível contar os artigos e relatos publicados, além destes, foram encontrados o original de dois outros textos nos arquivos da revista *Educadores em Ação*, desse modo, podem se somar aos artigos e relatos listados no documento “Controle de Leitura dos textos”, mais 12 artigos e 13 relatos. Assim sendo, foram encontrados 79 artigos e 68 relatos apresentados à revista para apreciação, destes, foram publicados 30 artigos e 37 relatos. Sobre os textos apresentados à revista, foram encontrados 191 pareceres emitidos pelos membros do conselho editorial e por consultores *ad-hoc*.

Nos anos de funcionamento da revista, foram entrevistadas 10 pessoas para a página História de vida de educadores, sendo a maioria professores de destaque da cidade de Uberlândia e 09 entrevistados após a matéria de capa, sempre um pesquisador sobre o tema apresentado na mesma. Foram publicadas nove matérias de capa, pois, como as primeiras edições continham um outro formato, esta modalidade textual foi adotada somente a partir da 3ª edição, após a reformulação do periódico outrora descrita. Foram também publicados sete textos para a página “Saúde do professor”, a maioria escritos por médicos e psicólogos, dois textos para a página “Fique sabendo” e dois para a página de “Filosofia”. No quadro a seguir, apresento um consolidado das edições impressas da revista *Educadores em Ação*.

QUADRO 1: Consolidado da revista *Educadores em Ação* – 2002 a 2009

Edições	Descrição	Artigos publicados	Relatos publicados	Produções individuais	Produções coletivas	Total
1ª	Ano 1, nº 1, julho a dezembro de 2002	04	06	08	02	10

2ª	Ano 2, nº 2, janeiro a dezembro de 2004	06	05	10	01	11
3ª	Ano 3, nº 3, julho a dezembro de 2005	02	04	05	01	06
4ª	Ano 4, nº 4, janeiro a junho de 2006	02	03	05	00	05
5ª	Ano 4, nº 5, julho a dezembro de 2006	03	03	04	02	06
6ª	Ano 5, nº 6, janeiro a junho de 2007	03	03	04	02	06
7ª	Ano 5, nº 7, julho a dezembro de 2007	02	02	04	00	04
8ª	Ano 6, nº 8, janeiro a junho de 2008	02	03	03	02	05
9ª	Ano 6, nº 9, julho a dezembro de 2008	02	03	04	01	05
10ª	Ano 7, nº 10, janeiro a junho de 2009	02	02	02	02	04
11ª	Ano 7, nº 11, julho a dezembro de 2009	02	03	03	02	05
TOTAL		30	37	52	15	67

Pelo quadro, percebe-se que nas duas primeiras edições houve uma quantidade bem superior de textos publicados, cerca do dobro das demais. Dois fatores podem ser considerados para justificar este dado. O primeiro é que as primeiras edições, em preto e branco, contavam com um número maior de páginas, e continham menos imagens. As revistas coloridas, impressas a partir da 3ª edição, possuíam 40 páginas de miolo, oito páginas menos que as duas primeiras edições, e o trabalho de paginação, um tanto quanto artístico, com fotos profissionais, exigiam um maior espaço. Além desta questão, a partir da 3ª edição, houve uma disputa por espaço na revista, pois era interesse da SME e do Cemepe, utilizar este veículo para a divulgação de seus projetos e eventos.

É possível perceber ainda que, pelos seus anos de funcionamento, a revista *Educadores em Ação* publicou um número pequeno de textos, porém, foi uma oportunidade para os professores e pedagogos, especialmente os que atuam no município de Uberlândia, de divulgarem suas produções, ou seja, de exercitarem a autoria de textos acadêmicos. Por outro lado, também significou novas oportunidades de leitura e socialização de saberes e práticas entre os professores da Educação Básica.

Ante a relevância da revista *Educadores em Ação* para o exercício da autoria e da leitura de textos e socialização de saberes e práticas entre os docentes do município de Uberlândia-MG, foram entrevistados três autores de textos neste periódico, que por meio de entrevista de roteiro semiestruturado relataram suas percepções sobre a sua importância no contexto da educação municipal.

Os dizeres docentes sobre a revista *Educadores em Ação*

Considerando que os sujeitos investigados publicaram textos na revista *Educadores em Ação*, tendo a oportunidade de exercitar suas práticas de autoria e leitura, foram feitos cinco questionamentos relativos a esta publicação, a saber: “você se lembra de como teve contato com a revista *Educadores em Ação*?”; “quanto tempo você se dedicava à leitura da revista *Educadores em Ação*?”; “quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista *Educadores em Ação*?”; “você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista *Educadores em Ação*?”; “como você avalia a contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores?”.

Sobre o contato com a revista *Educadores em Ação*, ou seja, o modo como os sujeitos investigados conheceram este periódico, os entrevistados 1 e 2 afirmam que foi por intermédio da escola, conforme depoimentos:

Fiquei sabendo da revista por conta da divulgação nas escolas. Além da divulgação, cada professor tinha direito a um exemplar da revista. Como na época eu queria escrever alguma coisa, entrei em contato com esta publicação. (E1)

Eu recebia esta revista na escola. Eu recebia nominal. Eu não me lembro qual foi a primeira capa. Mas eu tenho elas. (E2)

Embora os dois professores tenham conhecido a revista por intermédio da escola, é perceptível uma diferença no depoimento do E1, que se recorda primeiramente da divulgação e, “além dela” dos exemplares da revista, enquanto a E2 cita apenas os exemplares nominais recebidos na escola.

A E3 conheceu a revista mediante contato com a coordenação da revista. Como o seu texto foi publicado na 2ª edição, a mesma conheceu o periódico bem no seu início, quando os professores eram convidados nas escolas e nos cursos de formação no Cemepe a participarem mediante o envio de artigos e relatos de experiência. Naquele momento, a divulgação era de responsabilidade da coordenação da revista, que percorria algumas escolas e estava atenta a exposições de trabalho dos docentes, a fim de recomendar que os professores escrevessem sobre seus estudos, pesquisas e práticas docente.

Ao descrever sobre este contato, a entrevistada destaca:

Na época, eu tinha desenvolvido um trabalho muito bom com os alunos e eu resolvi escrever o artigo “Onde nasce e se põe o sol”, não me lembro se foi na primeira ou segunda edição. E na mesma época, eu mandei um relato deste trabalho para a revista “Nova escola” e ficou classificado entre os 50 melhores do Brasil, num universo de 4.000 trabalhos. Este trabalho eu divulguei na revista. (E3)

A revista *Educadores em Ação* aparece no depoimento como uma oportunidade de divulgar experiências bem sucedidas da sala de aula. O relato de experiência, de reconhecimento nacional, foi publicado quando esta não possuía ISBN e ainda sequer havia certeza de sua continuidade. Mesmo assim, a entrevistada optou em socializar este trabalho com os seus pares. A mesma justifica:

Eu acho que a revista foi um espaço muito importante, que acabou ajudando os professores da rede municipal, pois foi um veículo que possibilitou conhecer o trabalho de outros colegas. Até hoje eu tenho todas as revistas. (E3)

A entrevistada reconhece a importância da revista como um auxílio ao trabalho do docente e como um veículo que possibilitou a socialização das práticas entre os professores que atuam na rede municipal de ensino. Por valorizar este trabalho, a mesma guarda “até hoje” os exemplares de todas as edições da revista *Educadores em Ação*.

A resposta dada por E3 vem ao encontro do questionamento feito aos professores sobre

como eles avaliam a contribuição da revista *Educadores em Ação* na socialização dos saberes e práticas educativas entre os professores. Nesse sentido, a E2 destaca:

Houve com certeza troca de experiências, incentivo ao professor que está começando. “Se ficou legal lá, por que não fazer na minha escola?”, o incentivo era: eu consigo fazer também. Eu gostava muito de ler os relatos de experiência. E quando a pessoa fala de relato significa que ela fez. Ninguém relata algo que não fez. Ela fez e deu certo. Ela teve um respaldo da direção, dos pedagogos, dos alunos, dos pais. Pra escrever um relato, primeiramente ela estudou, porque quem faz isto tem um embasamento teórico para fundamentar a sua prática. E ela tem condições, ela tem propriedade para chegar e falar na revista “eu gostaria de escrever um relato de experiência do meu trabalho”. Quem lê o trabalho diz: realmente, está muito bom, dá para ser publicado, dá para editar. Agora, se a coordenação da revista vê que não pode, que não dá, pode incentivar: “olha, está muito bom, mas você ainda pode fazer isto e mais isto para melhorar”, se a pessoa tem interesse ela vai procurar. (E2)

Há dois pilares no depoimento desta autora: um diz respeito à socialização dos saberes e práticas e o outro que trata da submissão do texto para avaliação, atividade que envolve: pareceristas, conselho editorial, consultores *ad-hoc* e a coordenação.

No trabalho com a revista *Educadores em Ação*, a primeira avaliação dos textos era feita, primeiramente, pela coordenação do periódico, no sentido de verificar a adequação do texto à linha editorial adotada pela publicação, no que diz respeito ao tema, ao gênero textual, algumas regras específicas do periódico no que diz respeito à formatação, quantidade de laudas, modo de apresentação de imagens, dentre outras. Por exemplo, como o periódico previa a publicação de textos na área educacional, a apresentação de um texto sobre outro assunto, que não tivesse nenhuma ligação com a educação ou a escola, eram descartadas nesta primeira triagem. Por outro lado, a apresentação de textos como poemas, memoriais, crônicas e textos literários, não previstos na publicação, que adotava os gêneros artigos científicos ou relatos de experiência, resultava no indeferimento do texto já na avaliação inicial, pela coordenação.

Um ponto abordado por E2 é o de que, muitas vezes, o autor precisa lidar com a rejeição do seu texto, que pode ocorrer, além dos motivos apresentados, pode referir-se à qualidade do mesmo no que diz respeito a aspectos textuais, como coesão, coerência, argumentação, articulação de ideias, fundamentação teórica, atenção às normas técnico-científicas, dentre outros. A avaliação dos textos possibilita manter a linha editorial adotada pelo periódico e a qualidade dos artigos, por isso, os pareceristas devem ser criteriosos na leitura dos textos, possuindo formação adequada para tal. Na revista *Educadores em Ação*, este trabalho era realizado por conselheiros editoriais e consultores *ad-hoc*, responsáveis pela leitura dos textos e emissão de pareceres, os quais deveriam possuir, no mínimo, a titulação de mestrado.⁴

O gênero relato de experiência, exemplificado por E2, é apontado como um incentivo para o professor conhecer o trabalho dos colegas, sendo considerado um veículo para a socialização de práticas bem sucedidas na sala de aula e aplicação desta prática em outro contexto, quando a professora diz: “se ficou legal lá, por que não fazer na minha escola?” (E2).

A importância da revista na socialização de práticas educativas também é destacada pela E3:

Um município grande. Era possível contar as práticas através dos relatos. Eu acho que o melhor foi isto, você conhecer os trabalhos que estão sendo desenvolvidos por seus colegas. A gente sabe que existem trabalhos excelentes nas escolas, mas a gente não tem o hábito de divulgar isto. Com a revista a gente teve esta oportunidade, de conhecer o que está sendo feito de bom. A revista era de excelente qualidade, a gente sabia que os trabalhos que saíam lá era porque eram muito bons mesmo. A grande contribuição da revista foi esta: você conhecer excelentes trabalhos que estão sendo feitos na escola que sem a revista você não teria oportunidade de conhecer. (E3)

⁴ Requisito previsto no projeto da revista *Educadores em Ação*. No entanto, houve algumas exceções, pois, em algumas edições, alguns textos foram avaliados por especialistas.

A oportunidade de conhecer os trabalhos dos colegas num “município grande” era proporcionada pela revista. Conhecer aquilo que era “bom”, conforme relata a professora, vem ao encontro de um dos objetivos da revista, que era publicar experiências bem sucedidas, escritas no formato de relato de experiência científico. Este formato, além de prever o relato de uma experiência desenvolvida numa escola ou sala de aula, também deveria apresentar uma fundamentação teórica, sem a qual os textos não eram aprovados. Esta exigência, acatada pelo conselho editorial e consultores *ad-hoc*, que ao garantir esta posição e analisar criteriosamente os textos em outros aspectos, possibilitava a aprovação de artigos com a qualidade destacada pela depoente. A mesma descreve os trabalhos publicados na revista *Educadores em Ação* como excelentes, os quais, se não fosse este periódico, pondera que não teria a oportunidade de conhecer.

Ainda sobre a socialização dos saberes e práticas educativas por intermédio da revista, o E1 ressalta:

No caso das áreas eu acho que foi importante. Na educação física, por exemplo, o que se produzia na formação continuada, foi um espaço muito frutífero para que as ideias comesçassem a ser difundidas e para o professor escrever. Eu não sei falar na troca de experiência. Pode-se dizer que tenha ficado no campo da curiosidade individual de cada um. Por exemplo, eu gostava de um artigo lá do professor de ciências eu lia. Mas eu acho que não houve um espaço mais aprofundado para a troca de experiência entre as áreas de conhecimento, pelo menos a nível coletivo. Acho que isto se restringiu a uma questão individual. Por que o professor gostava daquilo e lia sobre isso. (E1)

Na compreensão deste professor, as discussões na formação continuada, podiam ser difundidas por intermédio da escrita, contudo, a socialização dos saberes ficava mais no plano individual, pois não havia um espaço de uma troca de experiência coletiva. O depoimento de E1 vem ao encontro da questão “Você se lembra se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista *Educadores em Ação*?”. O mesmo foi enfático: “não, não tinha”. (E1)

As demais entrevistadas também observaram que, na escola em que atuavam, não havia um momento destinado à discussão dos textos da revista *Educadores em Ação*, como pode ser constatado nos relatos:

A gente recebia, assinava, e às vezes comentava entre a gente, um grupo que estava lendo ao mesmo tempo, a gente comentava da revista. Agora, um espaço para discutir, eu não me lembro de ter acontecido não, em nenhum ano. A gente discutia aquele grupo que estava ali. Eu me lembro quando teve o artigo da Izete⁵ publicado, a gente conversou com ela. Mas, de ter um espaço para discussão não teve. (E3)

Embora comentássemos entre os colegas sobre os textos da revista, não havia na escola um espaço específico para isto. Pelo fato deles comentarem, eu sabia que eles estavam lendo. Lembro que alguns brigavam: “eu não recebi a minha revista, o que aconteceu?”. Assim que as revistas chegavam na escola, eram entregues num piscar de olhos, o povo corria atrás, queria a revista. Se não vinha a revista, eles reclamavam, é porque estavam interessados. É legal ver esta experiência. (E2)

Mesmo com a ausência de um momento específico para a discussão dos textos publicados, havia, segundo as entrevistadas, comentários entre os colegas sobre os mesmos. A E2 comenta que a revista era objeto de desejo ao dizer que alguns brigavam se não a recebessem, que eram entregues “num piscar de olhos” e que “o povo corria atrás, queria a revista”, “se não vinha, eles reclamavam”. Nos dizeres desta entrevistada, a *Educadores em Ação* foi uma publicação bem aceita pelos professores da instituição escolar na qual atuava.

Considerando que a revista *Educadores em Ação* foi uma publicação à qual todos os

⁵ SILVA, Izete Melo. Origami: a arte de dobrar papéis. *Educadores em Ação*, ano 1, n. 1, jul./dez. 2002.

professores do município de Uberlândia tiveram acesso, questionei aos entrevistados: “Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista *Educadores em Ação*?”. Todos os entrevistados não souberam dimensionar este tempo, conforme pode ser observado nos depoimentos:

É muito difícil falar em questão de tempo, porque você vê um artigo lá, acha interessante e lê. Eu não sei assim te falar com exatidão quanto tempo é possível estipular por semana, mas eu lia alguns artigos. Não sei dizer quanto tempo. (E1)

Geralmente quando ela chegava, eu lia os artigos logo em seguida. Eu não me lembro quanto tempo eu gastava pra ler. Eu lia logo que eu recebia. Depois, quando eu ia preparar um trabalho ou escrever um outro artigo, eu sempre consultava pra ver se tinha algum artigo que poderia me ajudar. (E3)

Na revista eu lia os artigos que eu achava interessante, um relato de experiência, eu gostava muito. É claro que eu não lia tudo. Mas é muito interessante a revista, porque a gente via o retrato da nossa escola, a história da nossa escola aqui na revista, as práticas da nossa escola. Na revista a gente “perde”, entre aspas, um tempo folheando a revista, vendo quais artigos a gente julga mais interessantes, para escolher o que quer ler. Lembro que na época os professores comentavam: “você viu aquele artigo que está na revista? Você viu que artigo interessante?!” Aquela entrevista da Mirlene⁶ eu gostei demais. As pessoas diziam: “você viu o que saiu na revista?” é porque eles estavam lendo. (E2)

Mesmo a pergunta sendo referente ao tempo, as entrevistadas 2 e 3, abordam novos aspectos: a revista como material de apoio ao trabalho docente, como expressão da realidade escolar ou “retrato da escola” e contendo textos que despertavam a atenção e a curiosidade dos professores. Além destes aspectos, a E2, também aborda o modo como é feita a leitura de um periódico que, segundo ela, não é lido em sua totalidade, mas alguns temas que o leitor julga mais interessantes. Este aspecto é também destacado por E1, que diz: “você vê um artigo lá, acha interessante e lê”.

Os dizeres contidos neste último depoimento revelam ainda o que o periódico significou para alguns professores. Ao afirmar que a revista era o retrato da escola, E2 ressalta o caráter regional da publicação. A revista *Educadores em Ação* tem a totalidade de seus textos produzidos por professores que atuam no município de Uberlândia-MG, sendo majoritariamente, produções de professores que atuam na rede municipal de ensino desta cidade. Com exceção de algumas entrevistas da revista, os demais textos foram redigidos por professores deste município.

Considerando as características da publicação, foi então questionado aos professores: “Quais são os periódicos que você conhece ou lê similares à revista *Educadores em Ação*?”. O E1 respondeu: “há muitos periódicos, mas um que trata de uma dada realidade, eu não conheço”. Este posicionamento é partilhado por E2, que diz:

Não querendo elogiar, mas nesta linha, com história de vida de educadores, com relatos de experiência... Olha, a “Dificuldades de Aprendizagem” poderia se comparar, mas ela dá enfoque aos trabalhos acadêmicos. Por exemplo, há o tema “Autismo”, há um especialista que escreve sobre o assunto. A revista é geralmente escrita por fonoaudiólogos, psicólogos e a gente vê poucos professores escrevendo para este periódico “Dificuldades de Aprendizagem”. Então, neste formato da revista “Educadores em Ação” eu não conheço nenhum periódico. (E2)

Embora a professora se lembre de uma revista que poderia ser comparada à revista *Educadores em Ação*, a mesma volta atrás ao ponderar que a mesma envolve a autoria de poucos professores. Assim, a mesma conclui que no formato da referida revista, não conhece nenhum periódico. Nesse sentido, é importante ponderar que a escolha de uma estrutura para a revista *Educadores em Ação* se inspirou em modelos de outros periódicos, dentre eles, a *Ensino em Re-vista*, uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que adota o modelo de artigos

⁶ A entrevista com a Prof^a. Dr^a. Mirlene Ferreira Macedo Damázio foi publicada na revista *Educadores em Ação*, edição ano 6, número 8, janeiro a julho de 2008, na página História de vida de Educadores.

científicos e relatos de experiência e a *Revista do professor*, de Porto Alegre, que se aproxima muito da revista *Educadores em Ação*.

A única entrevistada que diz conhecer uma revista similar é a E3:

Tem a revista "Em Extensão" da UFU. Inclusive tenho trabalho publicado nos últimos anos, inclusive relatos de trabalhos feitos aqui na escola, aquele trabalho que foi premiado no semeando, nos fizemos um relato de experiência e enviamos para a revista "Em Extensão" e o trabalho foi publicado. Teve um trabalho de campo que foi feito também lá na UFU e eu e uma colega da escola também escrevemos um artigo, inclusive esta professora fez um croquis sobre o trabalho e ficou muito interessante, publicamos também. Só que lá a revista não é colorida nem voltada para o professor da Educação Básica. (E3)

Embora a entrevistada assinale a existência de uma revista que se aproxima da revista *Educadores em Ação*, a mesma admite que há diferenças quanto ao projeto gráfico e o público-alvo, já que a revista não é voltada exclusivamente para o professor da Educação Básica como era o periódico investigado. A revista mencionada está configurada exclusivamente para trabalhos de extensão universitária, o que limita a submissão de textos de reflexão ou de trabalhos realizados exclusivamente na escola, sem parceria com a universidade.

Os dizeres dos professores caminham no sentido de reconhecer a importância da revista *Educadores em Ação* na socialização de saberes e práticas educativas entre os docentes. Outro ponto evidenciado é a aceitação deste periódico entre os professores do município, apesar da escola não disponibilizar um espaço para discussão dos textos da revista. Além destes aspectos, a revista *Educadores em Ação* foi também uma oportunidade para o exercício de autoria e leitura do professor da Educação Básica, apresentando um formato amplamente aceito, especialmente por publicar relatos de experiência.

Considerações finais

Apresentar dados históricos a revista *Educadores em Ação*, possibilitou compreender sua abrangência e os caminhos percorridos em sua construção, com seus diversos atores e ações, os quais demonstram a complexidade da tarefa de construir uma publicação seriada na esfera pública municipal. Por outro lado, resgatar a história da revista mencionada consiste numa investigação inédita, pois, até o momento, não há pesquisas sobre a mesma, por isso, este trabalho possibilita a preservação da memória de uma ação local.

A revista foi uma iniciativa que significou oportunidades de socialização de saberes e práticas dos professores autores com os seus pares. Como todos os professores da rede municipal de ensino de Uberlândia - MG tinham acesso ao periódico, o mesmo representou também uma nova fonte de leitura.

A produção de texto científico foi incentivada durante os anos de funcionamento da revista. Por se tratar de uma publicação da rede municipal, a participação e o envolvimento dos professores na autoria de textos eram facilitados mediante incentivos em seu local de trabalho e também no Cemepe, tratava-se, portanto, de uma publicação próxima e acessível ao professor municipal, em seu exercício de autoria e de leitura.

REFERÊNCIAS

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Índícios de uma retórica: o suporte, a base material e os textos nas revistas pedagógicas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-183, jul./dez. 1999.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. p. 81-109.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Revista do Educador Municipal, 2005. (Mimeo)

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizuie Bomura. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. V. 1, n. 1, p. 4-23, Maio 2009, p. 4-23. ISSN: 1984-5294

TARGINO, Maria das Graças; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Responsabilidade ética e social na produção de periódicos científicos. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.13, n.1, p. 33-54, jan./abr. 2008.

Recebido em abril de 2012.
Aprovado em setembro de 2012.

“ESCOLA ÁGUA CIDADÃ” E “PROJETO JOGO LIMPO”: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UBERLÂNDIA-MG

“PUBLIC SCHOOL WATER” AND “PROJECT FAIR PLAY”: EXPERIENCES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN UBERLÂNDIA-MG

*Daniela Beraldo Barbosa¹
Eucarice de Fátima Lemos²*

RESUMO: Este artigo trata do estudo de dois projetos de Educação Ambiental em Uberlândia - MG: Escola Água Cidadã, do DMAE e Jogo Limpo, da OPA! O trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e de campo, pela qual se procura evidenciar as experiências com Educação Ambiental e alternativas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para uma aprendizagem significativa e de formação da consciência ambiental do cidadão ciente de seus direitos e deveres, capacitado para cobrar dos governantes medidas preventivas e punitivas para evitar a degradação ambiental. Nesse sentido, ressalta a importância da educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem, bem como as contribuições deixadas pelos projetos. Além disso, procura destacar o valor do professor, de sua prática e formação para o desenvolvimento de atividades e projetos relacionados à educação ambiental no dia a dia de ensino da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Ensino. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This article deals with the study of two projects on Environmental Education in Uberlândia - MG: School Public Water, DMAE and Fairness, the OPA! The work is the result of a literature search and field, by which it seeks to highlight the experiences with environmental education and alternatives to the development of new teaching practices, in order to contribute to a meaningful learning and training of environmental awareness of citizens aware of their direct and duties, and able to call on governments preventive and punitive measures to prevent environmental degradation. In this regard, stresses the importance of environmental education in the teaching and learning, as well as contributions left by the projects. Moreover, attempts to highlight the value of the teacher, practice and training to develop activities and projects related to environmental education in everyday school classroom.

KEYWORDS: Environmental education. Teaching. Teaching practice.

¹ Mestre em Genética e Bioquímica. Professora do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia-MG. E-mail: daniberaldo@yahoo.com.br

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia-MG. E-mail: eucarice@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo pretende colocar em relevo a preocupação quanto à prática pedagógica no Ensino Fundamental relacionada à Educação Ambiental. Para tanto, trata da importância e das contribuições deixadas por dois projetos na cidade de Uberlândia-MG: o Programa Escola Água Cidadã, do Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) e o Projeto Jogo Limpo, da Organização de Proteção Ambiental (OPA!). Ressaltamos ainda, a importância do professor e de sua postura no processo de ensino e aprendizagem, visando formar o cidadão consciente em relação ao meio ambiente.

Primeiramente, apresenta-se um breve relato pontuando alguns momentos históricos significativos, para em seguida apontar as bases legais que orientam o ensino no que se refere à Educação Ambiental e, com o objetivo de evidenciar alternativas didáticas, será apresentada uma análise dos dois projetos supracitados, bem como destacar a importância de se trabalhar a Educação Ambiental no Ensino Fundamental.

Assim, este trabalho justifica-se pela relevância e importância do assunto em tempos em que o meio ambiente encontra-se bastante afetado pelas ações humanas ao longo de sua caminhada rumo ao desenvolvimento tecnológico (LAYARGUES, 1998). Há um forte discurso sobre preservação do meio ambiente, parte das pessoas sabem o que deve ser feito, mas não modificam suas atitudes. Muitos conhecem o correto e não o fazem por não possuírem uma formação sólida, ao passo que muitos educadores desconhecem alternativas para se trabalhar com Educação Ambiental.

Da origem ao momento atual da educação ambiental

Ao longo de sua trajetória pelo planeta, o homem alcançou resultados surpreendentes no que diz respeito a avanços tecnológicos e científicos. O crescimento econômico aliado ao desenvolvimento das ciências e da tecnologia, principalmente com o advento da industrialização, acarretaram num grande aumento da utilização dos recursos naturais e da produção de resíduos. A atividade humana rompe com a dinâmica ecológica, uma vez que a sociedade não conseguiu tratar o meio em que vive com a devida atenção, e por isso o ambiente está extremamente afetado pelas ações humanas.

Diante dos inúmeros problemas ambientais causados pelo crescimento sócioeconômico desenfreado, surge a preocupação por parte de estudiosos que passam a alertar sobre a gravidade desses problemas, suas causas, bem como as limitações dos ecossistemas e a necessidade de repensar os modelos de consumo e de crescimento econômico (DIAS, 1998).

Segundo o mesmo autor, o início da década de 1960 é o marco das preocupações com o ambiente, especificamente a organização de movimentos contra culturais em defesa do meio ambiente. Tais movimentos ambientalistas começaram a mobilizar formadores de opinião em vários setores da sociedade, com a finalidade de pressionar os governos a estabelecerem medidas preventivas e punitivas a fim de frear a degradação ambiental. Aos poucos essas organizações se fortaleciam e ampliaram suas ações.

Nesse contexto surge a Educação Ambiental com a finalidade de construir valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação responsável do indivíduo ou do grupo no meio ambiente (LOUREIRO, 2005). Pouco a pouco questões relacionadas a este aspecto vão conquistando espaço no cenário mundial.

Em 1972, a Conferência sobre o meio ambiente humano, realizada pela ONU, na capital sueca, gerou a Declaração sobre o Meio Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo, que teve como objetivo chamar a atenção dos governantes para a adoção de novas políticas ambientais, entre elas um programa de Educação Ambiental, visando educar a população para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo (DIAS, 1998).

Posteriormente, em 1975 acontece em Belgrado, por meio da Unesco, um encontro internacional sobre a educação ambiental. O encontro resultou na formulação de princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental, contínua, interdisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais, apontando para a necessidade de pensar um novo tipo de desenvolvimento, onde o crescimento econômico não resulte em consequências prejudiciais às pessoas, ao meio ambiente e às condições de vida. (Unesco, 1975).

Outro evento em destaque neste panorama histórico foi realizado na Geórgia em 1977. Conhecido como Conferência de Tbilisi, ele contribuiu para a definição de objetivos, características, recomendações e estratégias pertinentes ao plano nacional e internacional. Este evento destacou que a prática da Educação Ambiental deve considerar todos os aspectos que compõem esta questão, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos, dentro de uma visão inter e multidisciplinar (DIAS, 1998).

No Brasil, a Constituição de 1988, capítulo VI, do Meio Ambiente, art. 225, parágrafo 1º, inciso VI, atribui ao poder público a promoção de políticas relacionadas à Educação Ambiental, nos diversos níveis de ensino.

A conferência da ONU sobre o meio ambiente realizada no Brasil, a RIO 92, reuniu representantes de quase todos os países do mundo para decidir que medidas poderiam ser tomadas para tentar diminuir a degradação ambiental e garantir o bem estar de outras gerações.

Desta conferência resultou a Agenda 21, que é um programa voltado para viabilização de um novo padrão de desenvolvimento que leve em consideração o meio ambiente. Ela aponta uma série de recomendações aos governos, agências de desenvolvimento, órgãos das Nações Unidas, organizações não governamentais e sociedade civil de um modo em geral (BRASIL, 2010).

A Agenda 21 engloba ainda uma série de decisões resultantes das conferências específicas e temáticas, implicando na criação de metas e objetivos, sendo o principal “conciliar o crescimento sócio-econômico com a preservação da biodiversidade e a proteção dos ecossistemas da Terra” (BRASIL, 2010). A Rio 92 também resultou no Tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis.

Celebrado por diversas organizações da sociedade civil, o tratado versa especificamente da Educação Ambiental, apontando como objetivo propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas. A conferência consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável e apontou a degradação do meio ambiente como responsabilidade dos países desenvolvidos (BRASIL, 2010).

Após dez anos da ECO 92, a ONU realizou a Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, a chamada RIO +10 ou Conferência de Joanesburgo, que teve como principal objetivo rever as metas propostas para a Agenda 21, porém o evento tomou outra direção com a discussão de questões de cunho social e a formação de blocos de países que acabaram por defender seus interesses pessoais. (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, gradativamente a Educação Ambiental vem conquistando espaço no processo educacional do nosso país. Conforme Mendonça (2010), 2010 foi o ano internacional da biodiversidade, marcando as preocupações - por diligência da ONU - em relação à proteção do patrimônio natural e da importância de se preservar a biodiversidade. No panorama atual, a proteção da biodiversidade está vinculada à urgência da busca da “construção de sociedades sustentáveis, pautadas pela justiça social, pelo respeito à biossociodiversidade e pelo equilíbrio dinâmico dos ecossistemas” (LOUREIRO, 2010, p. 11). Assim, cada vez mais se percebe a importância da Educação Ambiental, tanto no espaço de ensino formal quanto no espaço de educação não-formal.

Bases legais para a educação ambiental no Brasil

A Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional Educação Ambiental (PNEA), determina a inclusão da EA (Educação Ambiental) de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Esta lei consolida os princípios da educação ambiental

discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais ao fornecer a sociedade um instrumento de cobrança para a promoção de EA.

No disposto da lei, em seus artigos 1º e 2º, a Educação Ambiental é entendida como os processos por meio dos quais o sujeito e a sociedade constroem valores, conhecimentos, habilidades e competências voltadas para a preservação e uso sustentável do meio ambiente. Além disso, dispõe que a EA é um componente fundamental e que deve estar presente na educação nacional, articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal (BRASIL, 1999).

Ao definir as responsabilidades e inserir a Educação Ambiental na pauta dos diversos setores da sociedade, a PNEA institucionaliza este tema e o torna objeto de políticas públicas, cabendo aos sistemas de ensino a responsabilidade de trabalhar os diversos assuntos que estão relacionados com a EA e promover uma educação que consiga desenvolver nos indivíduos a capacidade de atuar ativamente para exercer seus direitos e deveres enquanto cidadão.

Os apontamentos da lei evidenciam que, desde a Declaração de Estocolmo, a Educação Ambiental vem conquistando espaço, direcionando-se para uma educação democrática e libertadora, eficiente, comprometida com a conscientização e manutenção da qualidade de vida. Para além das questões do tratamento do lixo, ela propõe uma nova ética, a de pensar e re-pensar o consumo, os modelos de desenvolvimento econômico e as responsabilidades, tanto das autoridades quanto dos cidadãos.

Importância da Educação Ambiental na prática pedagógica

A EA é fundamental e necessária para que nosso planeta esteja apto a receber as futuras gerações. Para que haja recursos naturais – essenciais à vida – precisamos preservar agora e consumir moderadamente, pois tais recursos não são renováveis. Não basta tranquilizar a consciência em separar o lixo para a coleta seletiva. Ainda que isso seja importante, é necessário repensar os modelos de consumo.

Diante disso, consideramos que a Educação Ambiental deve ser trabalhada no ensino formal desde a Educação Infantil, pois possui um papel essencial ao ponto de promover um ensino que ofereça às crianças ideias e práticas que conduzam à transformação, possibilitando uma nova consciência de respeito, cuidado e valorização do meio ambiente, bem como dos modelos de consumo. Para Oliveira (2000, p. 80):

O estabelecimento de uma nova ética, de uma ética da promoção da vida, exige novas reflexões e ações sobre a dignidade, as contradições, as opressões e as desigualdades. Um novo patamar mais amplo e abrangente, que impõem a revisão dos paradigmas do conhecimento e das práticas de relações entre os seres humanos, de revisão das relações do homem com a natureza, que há de conviver em uma relação mais solidária com a terra, o ar, os animais e as plantas.

Quando se trata de Educação Ambiental, não está em jogo somente os assuntos relacionados à natureza, mas há de se pensar que o meio ambiente envolve, além do meio físico, as relações humanas, as pessoas em si e tudo que influencia em suas vidas. Envolve relações com a economia, política e com as próprias relações interpessoais. Fala-se em cidadania, mas de fato, conforme aponta Loureiro (2005), a cidadania não é algo dado.

Este autor afirma ainda que a cidadania não é fornecida pelos governantes, mas é algo construído quando um indivíduo se sente parte da sociedade em que vive. Há de se pensar qual a função da educação voltada para a melhoria da qualidade de vida e para a preservação do planeta e que tipo de educação está sendo oferecida às nossas crianças e jovens.

Assim, há um desafio a superar: a crise pela qual passa nossa sociedade. E como parte dos vários problemas está a crise ambiental (PORTO-GONÇALVES, 2004). Entre as diversas iniciativas, a educação se apresenta como uma das principais formas de se superar os problemas encontrados, visando prevenir outras situações causadas por agressões ao meio ambiente.

Além da educação para a conservação do meio ambiente, a Educação Ambiental deve incorporar as perspectivas dos sujeitos sociais, bem como explicitar os problemas, as causas das desigualdades e do baixo padrão de vida da maioria das pessoas e as consequências ocasionadas pela nossa forma de utilizar os recursos naturais disponíveis (LOUREIRO, 2005).

Loureiro (2005) indica que, para que o ser humano assuma uma nova postura frente aos recursos naturais, com respeito ao meio natural e aos meios de outras espécies e de sua espécie, é preciso superar a maneira alienante de viver que o ser humano possui. Ele precisa reconhecer-se como ser finito e identificar suas prioridades e necessidades, negando a cultura do consumismo desenfreado.

A problemática ambiental não pode ser dissociada do dia a dia da escola e da sociedade. É necessária uma educação que propicie a capacidade crítica para a avaliação das ações, do modo de viver. Dias (1998, p. 202) nos leva a uma reflexão importante sobre a postura adotada em relação ao consumo e ao meio, afirmando o seguinte: “enquanto vidros, papéis, metais e resíduos orgânicos forem vistos como lixo, estaremos perdendo dinheiro e, o que é pior, estaremos contribuindo para o aumento da pressão sobre os recursos ambientais”.

Diante disso, é papel da educação inculcar nos indivíduos ações de respeito e responsabilidade permanentes em sua vida. É urgente a conscientização do quanto somos frágeis e dependentes do meio ambiente. A falta de responsabilidade da população vem principalmente da falta de informação e de uma consciência ambiental, e esta questão está relacionada à cidadania. Para haver preservação e para que as leis sejam colocadas em prática, a própria população precisa fazer o que é certo, exigir e impor, ter a ideia de preservação como algo importante, um dever e direito (JACOBI, 1998).

A melhor forma de educar é envolver o educando no processo de ensino para que ele se sinta parte deste processo. Ao mesmo tempo em que o aluno recebe informações deve contribuir com a construção do conhecimento e a busca por soluções para problemas enfrentados mundialmente e em sua região, mais especificamente, em seu cotidiano. Para tanto, Jacobi (1998, p. 12) aponta que:

A EA deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relacione o homem, a natureza e o universo, tomando como referência o fato de que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

Considerando que não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade (LIBÂNEO, 1994), o ensino quanto à problemática ambiental não pode ser dissociado do dia a dia do aluno. É necessária uma educação que propicie a capacidade crítica para a avaliação das ações e do modo de viver.

Pensar em educação ambiental é pensar a didática e a prática do professor. Pensar os objetivos que se deseja alcançar, e, com efeito, qual aluno se deseja formar. Desnudar-se dos preconceitos e aceitar desafios que pode incluir mudança na prática e na postura enquanto educador.

Libâneo (1994) afirma que a dimensão educativa do ensino, que visa formar alunos atuantes frente à realidade e às questões ambientais, requer do professor clareza quanto à importância de seu papel, bem como do significado político e social de seu trabalho, do papel da escola e da educação na democratização da sociedade e no caráter político e ideológico de toda educação. Segundo o autor, “ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente dos conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica”. (LIBÂNEO, 1994, p. 100)

Assim, o trabalho docente deve ter “como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, política, econômica e cultural” dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 79). É preciso levar em consideração o nível de conhecimento, experiências e desenvolvimento mental a que se encontra o aluno.

O professor possui um papel fundamental no desenvolvimento da educação ambiental no dia a dia da sala de aula, ao propor atividades ligadas ao contexto social, econômico, cultural e do ambiente no qual a escola está inserida.

O professor deve, sempre que possível, possibilitar a aplicação dos conhecimentos à realidade local, para que o aluno se sinta potente, com uma contribuição a dar, por pequena que seja, para que possa exercer sua cidadania desde cedo. E, a partir daí, perceber como mesmo os pequenos gestos podem ultrapassar limites temporais e espaciais; como, às vezes, um simples comportamento ou um fato local pode se multiplicar ou se estender até atingir dimensões universais. Ou, ainda, como situações muito distantes podem afetar seu cotidiano (BRASIL, 1997, p.55).

A formação continuada é indispensável, por isso o professor precisa ter consciência de que o processo de construção e aquisição de conhecimento é constante, tanto para ele quanto para o aluno. Para desenvolver bem seu trabalho, o docente precisa atualizar-se constantemente, buscando novas informações e alternativas para enriquecer as atividades e torná-las mais prazerosas, ligadas ao cotidiano e que permitam ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado.

No contexto da interação do aluno com o tema para uma aprendizagem significativa, Paulo Freire (1987, p. 98-99) expõe que: “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriem dela”.

Professor e escola cumprem responsabilidades sociais e políticas muito importantes. A escola nem é redentora dos injustiçados, nem reprodutora das injustiças, mas sim um local de mediação pelo qual, mudanças sociais em direção a democracia podem ocorrer (LIBÂNEO, 1994).

Não basta ter programas formais de Educação Ambiental que se constituem em apêndices nos projetos de ensino da escola. Não basta ensinar apenas a recolher o lixo, o grande desafio é promover um ensino que transforme as mentes e que modifique os costumes, pois antes de pensar no destino do lixo é preciso pensar na redução do consumo abusivo e sem necessidade. É necessário repensar o currículo, a gestão da escola, a formação dos professores e a proposta de ensino das escolas.

Diante da problemática ambiental e dos inúmeros desafios encontrados, os envolvidos com educação tem dois caminhos a seguir: se conformar com a realidade e reproduzir a cultura do conformismo e consumismo desenfreado ou agir de forma a promover uma pequena mudança, que unida a outras iniciativas pode acarretar mudanças maiores e de extremo significado para a sociedade. Mudanças que começam na escola partem para a família e adentram em toda sociedade. Cabe aos educadores decidirem pela educação voltada para a mudança ou a educação voltada para o conformismo. (FREIRE, 1987)

Paulo Freire (1987) afirma que a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo está ligada à liberdade e às escolhas conscientes. Conhecer, agir e perceber-se no ambiente deixa de ser um mero discurso para tornar-se ação concreta. Em Educação Ambiental é essencial o trabalho a partir do cotidiano dos grupos sociais, evitando o equívoco de responsabilizar a todos da mesma forma e pensar que agem de maneira homogênea sobre os ecossistemas.

Desenvolver projetos de Educação Ambiental requer uma visão ampla, que vá além dos elementos naturais do meio ambiente e envolva também os aspectos sociais relacionados à questão ambiental. Para além dos problemas encontrados, é preciso trabalhar com os alunos de modo que possam compreender as qualidades e importância da natureza e os motivos para defendê-la. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Saúde (PCNs) (BRASIL, 1997 p. 52) orientam que:

O que mais mobiliza tanto as crianças quanto os adultos a respeitar e conservar o meio ambiente é o conhecimento das características, das qualidades da natureza; é perceber o quanto ela é interessante, rica e pródiga, podendo ser ao mesmo tempo muito forte e muito frágil; e saber-se parte dela, como os demais seres habitantes da Terra, dependendo todos – inclusive sua descendência – da manutenção de condições que permitam a continuidade desse fenômeno que é a vida, em toda a sua grandiosidade.

O Projeto Mimoso, desenvolvido na Comunidade de Mimoso, no Pantanal Mato-Grossense, é um bom exemplo da conscientização da comunidade em relação aos problemas enfrentados e

também quanto à riqueza e necessidade de preservar o meio ambiente. As principais dificuldades encontradas na comunidade são em relação à pobreza e à exclusão social. A degradação ambiental, como poluição por resíduos, geralmente é causada por turistas e pescadores predatórios. A interferência externa causa a perda da identidade cultural da comunidade (SATO, 2001).

Diante disso, o Projeto trabalha a preservação da água para além do recurso hídrico, mas na infinidade de valores que podem ser calculados pelo mercado, entendendo que a sustentabilidade do Pantanal não depende só de políticas formais de governos, mas da inclusão social do povo de Mimoso, que por meio da participação poderá proteger o meio em que vivem. A Educação Ambiental trabalha as vivências e estórias do povo, buscando resgatar a ligação humana com o meio ambiente, a identidade e valorizar a comunidade.

Este trabalho realizado na comunidade de Mimoso mostra que a EA se efetiva em outros locais além da escola, e que isto contribui para a tomada de consciência do indivíduo em relação às questões ambientais. Sobre isso Thomaz (2006, p. 23) diz:

A EA extrapola a esfera da escola, não se restringe apenas à educação formal, objetiva transformar valores e comportamentos, possibilitando a construção do saber fazer humano, político e ambiental em defesa do bem comum, ou seja, objetiva entender os elementos naturais como bens coletivos e assim refletir, e se possível, mudar o pensar e o agir que vem distanciando as relações homem/sociedade/meio natural.

Um projeto de Educação Ambiental deve levar em conta o contexto social, econômico, cultural e ambiental no qual se insere a escola. A realidade escolar da zona urbana é bem diferente daquela da zona rural. É importante considerar também os elementos da cultura local, relacionados à história e aos costumes de cada região. Assim, o trabalho com EA deve proporcionar ao aluno uma grande diversidade de experiências e habilidades, valorizando sua participação a partir da reflexão da realidade social, partindo de situações problema. (BRASIL, 1997).

A preocupação com o meio ambiente não está somente em resolver problemas, também é necessário desenvolver projetos que melhorem a qualidade do meio em que vivemos. Mais do que pensar em preservar e reduzir o consumo, a Educação Ambiental busca uma nova ética para tornar os alunos humanos, que veem sentido no que fazem e possuem amor e respeito pela natureza.

A Educação Ambiental faz parte do desafio que o professor enfrenta. Ao se pensar em um projeto é importante que o professor conduza os alunos a explorar o meio em que vivem, como por exemplo, as ruas e as praças, para assim desenvolver um sentimento de pertencimento a este meio. Isso é condição primordial para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade (SAUVÉ, 2000).

Segundo a autora supracitada, a exploração de um ambiente conhecido pelos alunos faz parte da etapa inicial do processo de Educação Ambiental e pode contribuir para:

- estimular os sentidos e a curiosidade;
- desenvolver habilidades de observação;
- captar e tomar consciência do que nos rodeia;
- perceber a diversidade dos seres vivos e não vivos;
- reconhecer a multiplicidade de relações que existem em um meio;
- apreciar e valorizar o nosso entorno;
- entender que fazemos parte de uma comunidade de vida e que compartilhamos um mesmo espaço vital;
- conhecer a história socioambiental de nossa região;
- descobrir e valorizar sua cultura em relação ao meio no qual ela se desenvolveu;
- desenvolver um sentimento de pertencimento a este meio e à comunidade;
- sonhar e projetar as modificações que gostaríamos de fazer para melhorar a vida em nosso meio;
- desenvolver um senso crítico sobre as realidades;
- estimular o sentimento de responsabilidade para com o ambiente compartilhado. (p.14)

Apenas por meio de mentes e pessoas dotadas de consciência e atitude responsável em seu agir no meio em que vivem, é possível que nosso planeta esteja apto a receber as futuras gerações e garantir que haja recursos naturais essenciais às suas vidas. Não há mudanças de atitudes sem transformar as crenças, os valores. Ainda há muito a se fazer no campo da Educação Ambiental. Devemos pensar na responsabilidade de toda sociedade em assumir seu papel diante da problemática ambiental.

“Escola Água Cidadã” e “Jogo Limpo”: experiências e contribuições

Programa Escola Água Cidadã

O Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) é uma autarquia ligada à Prefeitura Municipal de Uberlândia. Este órgão é responsável pela captação e distribuição de água, bem como por coordenar, estudar, projetar, executar e fiscalizar obras de construção, ampliação ou remodelação dos sistemas públicos de abastecimento de água potável, de esgotos sanitários e saneamento de cursos de água (DMAE, 2010).

O DMAE executa alguns projetos dos quais destacaremos o Programa Escola Água Cidadã, que é desenvolvido pela Gerência Ambiental e engloba o Projeto Tintim por Tintim e o Progerar.

Da responsabilidade com o meio ambiente e com o objetivo de ensinar a cuidar da vida, os projetos desse programa são realizados através de oficinas em escolas de ensino fundamental no município de Uberlândia (MG). Acontecem também nos espaços de educação não formal, como repartições públicas, empresas, eventos relacionados à segurança e com produtores rurais, por meio do Programa Buriti. Nesse artigo, trataremos somente dos projetos relacionados diretamente à escola.

Realizado em parceria com a Infraero, o Projeto Tintim por Tintim – Ciência e Comunicação na Educação Ambiental - teve início em 2001, abordando como temática o lixo urbano, oferecendo palestras e oficinas de educação ambiental, com o intuito de instruir sobre a separação do lixo seco do molhado.

No projeto são ministradas aos alunos oficinas que possibilitam a produção de desenhos animados, na intenção de promover a conscientização ambiental a partir da valorização da água no cotidiano das crianças, destacando a relação entre os problemas com o lixo e a conservação da água.

O grande objetivo dos projetos é sensibilizar crianças e jovens em relação aos problemas ambientais, mais especificamente sobre a água, que é um bem natural de fundamental importância para a manutenção da vida no planeta.

O Progerar - Programa de Gestão de Recursos Hídricos e Resíduos Sólidos - é o desdobramento e a ampliação do Prêmio Água Cidadã, realizado em 2004, que tem parcerias com a Infraero, as Secretarias Municipais de Educação, do Meio Ambiente e a Superintendência Regional de Ensino. Por meio destas parcerias realizam-se atividades em 12 escolas públicas, tanto em visitas às escolas, quanto em recebê-las em suas dependências.

O projeto é executado ensinando-se como separar o lixo sólido e a importância disso para a preservação da água. Buscou-se a mobilização do conjunto de alunos e servidores das escolas, onde a principal diretriz foi adotar práticas responsáveis de consumo da água. (DMAE, 2010). Com o Progerar, o departamento pretende ajudar as instituições a criarem mecanismos de controle do uso da água, bem como educar para seu uso racional e consciente, enfatizando os cuidados e as responsabilidades no uso da água.

Nesse sentido, o programa busca conscientizar a respeito do papel que cada um possui na preservação dos recursos hídricos, destacando a importância do consumo consciente desse bem natural não renovável. Nesse sentido, Branco (1998, p. 22) afirma que “o meio ambiente em essência deve ser visto como condição primária das atividades humanas, de seu progresso, de sua sustentabilidade: uma condição que permeia irremediavelmente o que o homem pretende fazer,

determinando possibilidades”.

Uma das vantagens do programa é que ele não se restringe somente à questão da água, mas aborda uma temática variada, como a vida silvestre, o lixo, o desmatamento, as queimadas, o cerrado. Assim, os alunos podem perceber o meio ambiente como um todo, e não somente em suas partes. E falar da relevância dos conhecimentos sobre a água é falar da sobrevivência da espécie humana, da conservação e do equilíbrio da biodiversidade e das relações de dependência entre seres vivos e ambientes naturais.

Um ponto importante a ser destacado é que os projetos são executados de forma lúdica por meio de teatros, jogos, teatro de bonecos, palestras e dinâmicas. Sabe-se que trabalhar com o lúdico faz com que o aprendizado se torne mais significativo, realçando a intenção pedagógica.

A iniciativa desta instância da cidade de Uberlândia evidencia a importância de parcerias entre entidades e escolas, numa perspectiva de promover uma educação voltada para a preservação e valorização do meio ambiente, partindo do individual para o todo, em que cada um assuma suas responsabilidades e ações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que:

O trabalho desenvolvido pelas universidades, instituições governamentais e não governamentais na área ambiental é um valioso instrumento para o ensino e aprendizagem no tema Meio Ambiente. A relação com as instituições próximas à escola pode resultar em simples colaboração, ou em parcerias para a execução de ações conjuntas que serão relevantes para o trabalho proposto para esse tema. (BRASIL, 1997, p. 54)

Projeto Jogo Limpo

O Projeto Jogo Limpo surgiu com o livro-gibi “A turma dos 5 Jovens: Temos que Fazer Algo!” escrito por Felipe Saldanha, um dos principais idealizadores do projeto. Em sua obra, o autor conta as histórias dos personagens Léo, Cecília, Reggae, Strong e Matheus, cinco amigos brasileiros, jovens, que aprendem errando e juntos decidem fazer algo para construir um mundo melhor, a partir do amor pela natureza. “O livro-gibi apresenta histórias em quadrinhos, textos, curiosidades e sites sobre os animais, as plantas, a água, o ar e o lixo. A publicação foi realizada com o apoio da Organização para a Proteção Ambiental (OPA), fundada na cidade” (SALDANHA, 2009).

A ideia do projeto surgiu quando Felipe Saldanha tinha somente 13 anos, a partir de uma atividade proposta por um professor da escola onde estudou que culminou então na criação de um livro-gibi. O projeto teve grande influência da família do autor – ligada à questão da consciência ecológica –, do gosto que ele tinha pelo desenho e da vontade em fazer algo.

Em um primeiro momento a ideia era distribuir gratuitamente o livro-gibi nas escolas e bibliotecas, mas se percebeu que não seria eficiente, considerando que os professores ficam bastante ocupados com outras atividades da escola. Pensou-se então em oferecer ao mesmo tempo o material e o apoio aos professores, para que pudessem efetivar o projeto. Certamente, sem acompanhamento, muitos deles sequer saberiam o que fazer e como trabalhar com o material. A ideia não era de simplesmente distribuir o material, mas sim fazer “algo além”. Essa necessidade foi o que motivou o Projeto Jogo Limpo. Uma escola piloto da rede estadual de ensino da cidade foi escolhida, onde começou a ser realizado o trabalho.

As crianças tinham contato direto com o material. Elas liam, faziam produções literárias e artísticas sobre o tema e até mesmo atividades fora do turno de aula, como mutirão de limpeza, plantio de árvores e peças ecológicas, tudo voltado para a necessidade da escola.

Uma das principais preocupações do projeto foi fazer um trabalho de “dentro para fora”, evitando impor algo pronto à escola. Contando com a participação dos professores, foi realizado um diagnóstico da realidade da escola e de suas necessidades. A construção do projeto teve a orientação da OPA e de uma pedagoga, sempre levando em consideração a prática e os resultados alcançados em cada etapa para dar continuidade ao projeto.

Ainda em 2006, o livro-gibi foi lançado e houve um impacto muito positivo, os integrantes do

projeto tiveram um convite do extinto Centro de Referência do Professor – vinculado a Secretaria de Estado de Minas Gerais, para apresentar o projeto às escolas estaduais do município. Foram entregues cinquenta *kits* para as escolas que participaram no dia e a resposta positiva foi aparecendo ao longo do tempo.

No dia 5 de junho de 2007, Dia Mundial do Meio Ambiente, foi organizado o Encontro em prol do Meio Ambiente (EMA), marcando o primeiro aniversário do projeto Jogo Limpo. O encontro contou com a presença de 600 crianças e jovens, professores, 100 empresários e convidados ilustres, permitindo uma rica troca de experiências entre todos os envolvidos no Projeto. Na ocasião, o prefeito de Uberlândia firmou pessoalmente, em reunião com a equipe da OPA, o compromisso de levar o projeto às escolas públicas mantidas pelo município.

O projeto Jogo Limpo é interdisciplinar, engloba vários conteúdos, com a ideia de trabalhar o currículo como um todo. O foco do projeto são as crianças de 3ª e 4ª série, de 8 a 10 anos, mas indiretamente atinge a escola e a comunidade. Assim, pode ser trabalhado e desenvolvido com todo o Ensino Fundamental. A partir do momento em que os alunos e professores participam do projeto o levam à comunidade, como aconteceu na Escola Estadual José Gomes Junqueira, do bairro Luizote de Freitas, que juntamente com a equipe do projeto participou de um desfile em 31 de agosto de 2007, para comemorar os 119 anos da cidade, utilizando o tema meio ambiente, atingindo assim a comunidade externa (Projeto Jogo Limpo, 2010).

O Projeto Jogo Limpo (2010) aponta os principais objetivos, que estão de acordo com o eixo temático socioambiental:

- Adotar posturas responsáveis na escola, na comunidade e em casa, que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis.
- Desenvolver o gosto pela literatura e pela arte em seus diversos gêneros, como histórias em quadrinhos, redações e poemas.
- Compreender as possibilidades da tecnologia da informação na representação gráfica e visual.
- Compreender a importância das parcerias entre empresas, ONGs e a comunidade.

Os projetos são iniciativas de agentes de fora da escola, mas trazem um impacto muito positivo, uma vez que possuem um alcance também na família e na comunidade, ou seja, no espaço de educação não formal. Porém, para que tenham um efeito positivo e duradouro, é necessário se constituírem também como um projeto utilizado pelos docentes.

O professor é fundamental no desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, visando formar o cidadão com consciência ecológica, uma vez que a mesma não é pontual, mas deve ocorrer no dia a dia da escola. Sua participação é essencial para que os projetos não se restrinjam somente ao momento de trabalho na sala de aula. Ele pode utilizar o que foi trabalhado no dia a dia da sala de aula, buscando chamar a atenção dos alunos e aguçar a curiosidade deles. Sendo assim, é essencial buscar sempre sua própria formação à medida que surgem as necessidades dos alunos, e também para estimulá-los a pensar e trazer à tona novas questões.

Os projetos citados oferecem grande subsídio ao professor, na medida em que se apresentam como alternativa didática e estímulo à aprendizagem do aluno. Por meio deles o docente pode utilizar estratégias para explorar o meio ambiente, apontadas por Sauv  (2000) como passeios e visitas planejadas com observação e interpretação, experimentos, questionários, entrevistas e análise de documentos. Tudo isso para tornar o processo de ensino mais significativo para o aluno.

Conforme Carvalho (2008, p. 18):

o educador ambiental é, sobretudo, um mediador da compreensão das relações que os grupos com os quais ele trabalha estabelecem com o meio ambiente. Atua, assim, como um intérprete dessas relações, um coordenador das ações grupais e/ou individuais, que visa proporcionar novas experiências de aprendizagem e novas posturas em face do ambiente natural e social. O entendimento do que sejam os problemas ambientais na EA crítica passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública.

Tozoni-Reis (2008 p. 46) indica que o “o processo educativo é um processo de formação humana, isto é, é um processo no qual os seres humanos – que nascem inacabados do ponto de vista de sua humanidade, de seu caráter humano – são produzidos, construídos, como humanos”. Assim, a Educação Ambiental possui para além do papel de buscar solucionar os problemas ambientais, prevê-los por meio da formação de sujeitos conscientes e críticos que tenham claro seu papel e atuação local, como indivíduo no meio social, como cidadão de direitos, disposto e capaz de reivindicar leis e ações afirmativas para a conservação do ambiente local e global.

Considerações finais

O trabalho com Educação Ambiental no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para a formação de pessoas que respeitem o meio ambiente e lutem para sua preservação. Há de se pensar que a nossa qualidade de vida está diretamente ligada à qualidade do meio em que vivemos, e também do meio global.

Em se tratando de Educação Ambiental, há de pensar nas formas de trabalhá-la, nos recursos utilizados e em qual aluno se deseja formar, além da importância da educação, bem como do professor. A responsabilidade pertence a todos nós, e cada um deve assumir seu compromisso para que o meio ambiente em que vivemos seja preservado, tanto para esta geração quanto para aquelas que ainda estão por vir.

A EA deve basear-se em práticas de diálogo, com o objetivo de criar novas atitudes e comportamentos, buscando estimular a mudança de valores. Não podemos levar a educação para o conformismo e aceitação da exploração, onde somos alienados de nós mesmos.

O maior acesso à informação e de uma educação de qualidade potencializa mudanças comportamentais. Sensibilizar as pessoas para que participem em defesa da qualidade de vida é uma ferramenta importante para promover a preservação e o respeito pelo meio ambiente. É papel da educação inculcar nos indivíduos ações de respeito e responsabilidade, permanentes em sua vida dia a dia. A questão ambiental está relacionada à cidadania, e a escola vem de encontro à necessidade da educação ambiental, à medida que possibilita o acesso ao saber sistematizado e a aquisição de saberes e habilidades fundamentais para a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRANCO, S. M. *O meio ambiente em debate*. São Paulo: Moderna, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Agenda 21*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/agenda21>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

_____. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9795.htm>>. Acesso em: 18 maio 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1997.

CARVALHO, I. C. M. A Educação Ambiental no Brasil. In: *Educação Ambiental no Brasil*. Salto para o Futuro TV Escola. Ano XVIII Boletim 1. p. 13-20. MEC: Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

DMAE. *Atribuições do DMAE*. Portal da Prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2010. Disponível em <<http://www.dmae.mg.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2010.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: Princípios e práticas*. 6. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JACOBI, P. et. al. (Org.). *Educação, Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*. São Paulo: Annablume, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 3.

_____. *Educar na Biodiversidade*. Salto para o Futuro. TV Escola. MEC. Ano XX Boletim 6 p. 8-12. MEC: Junho 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18562406-Educabiodiversidade.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

MENDONÇA, Rosa Helena. Apresentação da série. In: *Educar na Biodiversidade*. Salto para o Futuro. TV Escola. MEC. Ano XX Boletim 6. p. 1-04. MEC: Junho 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18562406-Educabiodiversidade.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

OLIVEIRA, Elisio Marcio de. *Educação ambiental: uma possível abordagem*. 2 ed. Brasília: IBAMA, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O desafio ambiental. – os porquês da desordem mundial*. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PROJETO JOGO LIMPO. *Apresentação*. 2010. Disponível em: <<http://www.opa.org.br/jogolimpo/portal/?p=apresentacao>>. Acesso em: 26 maio 2010.

SALDANHA, F. G. G. SANTOS, A. C. O. TONUS, M. *Projeto Jogo Limpo: uma experiência local de educação ambiental para o meio ambiente*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 32; 2009, Curitiba, 2009, p. 1-14.

SATO, Michèle. Apaionadamente pesquisadora em educação ambiental. In: *Educação, Teoria e Prática*, Rio Claro, V. 09, nº 16/17. p.24-35. 2001. Disponível em <http://www.ufmt.br/gpea/pub/Apaixonada_pesq.pdf>. Acesso em 10 maio 2010.

SAUVÉ, Lucie. *A educação ambiental – uma relação construtiva entre a escola e a comunidade*. Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM. 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/gpea/pub/edamaz-livro.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

THOMAZ, Clélio Estevão. *Educação Ambiental na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC. Campinas: 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_

arquivos/3/TDE-2006 1129T141821Z-1224/Publico/Clelio%20Estevaeo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A inserção da Educação Ambiental na escola. In: *Educação Ambiental no Brasil*. – Salto para o Futuro TV Escola. Ano XVIII Boletim 1, p.46-53, – MEC: Março 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

UNESCO. *Carta de Belgrado*. Belgrado: Iugoslávia. 1975. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

Recebido em outubro de 2011.

Aprovado em agosto de 2012.



TRADUÇÃO



O texto abaixo de Èlie Bajard relata a ação de uma associação brasileira destinada a crianças de bairros populares. Como pais letrados para suas crianças, os “padrinhos de escrita”, permitem - sem confundir a oralização de um texto e com a sua leitura em voz alta - que as crianças, antes da aprendizagem de leitura, descubram e apreciem as virtudes da escrita e da literatura.

A ENTRADA NO MUNDO DA ESCRITA NO BRASIL¹

Èlie Bajard

A expansão da literatura infantil no Brasil é paralela àquela que chegou à França nos anos 60. Atualmente, poucos meses depois de seu nascimento, as crianças de classe média recebem de presente álbuns², ou mesmo uma assinatura de uma revista adaptada a sua idade. Para essas crianças de famílias letradas, o acesso à literatura chega antes do conhecimento do alfabeto. O procedimento é inverso em relação às gerações anteriores. O diploma dado pela cartilha “Caminho Suave”, ainda em voga, tornou-se caduco ao certificar que o aluno “foi alfabetizado pelo manual e está apto a passar para o primeiro livro”. A criança que utiliza o livro em casa possui já um saber sobre a escrita antes de abordar o conhecimento sistemático do código gráfico.

Se, na França, a escola maternal³ se apropria muito rapidamente do uso do livro de literatura infantil e colabora para essa inversão de procedimentos, no Brasil o encontro da criança com o livro está mais ligado aos novos modos de vida das famílias ou da ação de associações que agem fora da escola.

Eu gostaria de apresentar aqui sucintamente, um trabalho realizado em bairros de São Paulo por uma associação educativa, *A Cor da Letra*⁴, que forma jovens de 17 a 20 anos, nem sempre completamente escolarizados, oriundos de famílias frequentemente analfabetas, como mediadores de leitura, encarregados de promover o encontro de crianças com a literatura infantil. Eles levam suas ações a dois tipos de instituições. Algumas delas recebem crianças muito jovens ainda não escolarizadas (creches, hospitais), outras, no contra turno, recebem crianças de bairros periféricos ou de favelas. Com efeito, a escola brasileira escolariza a criança somente durante quatro horas diariamente a fim de acolhê-las por vários “turnos” durante o dia. Durante o resto do tempo as crianças dos bairros populares ficam frequentemente na rua. O sucesso desse projeto impulsiona escolas privadas ou públicas a se apropriar do uso da sessão de mediação, instrumento pedagógico elaborado por essa associação⁵. Eu quero aqui rapidamente apresentar essa atividade militante aos leitores da *Actes de lecture*.

As mutações

O acesso ao livro para toda criança pequena tornou-se possível graças às mudanças editoriais. A primeira dentre elas é a intervenção massiva da imagem no livro infanto-juvenil. Ela não é somente uma simples ilustração para arejar o texto compacto e descansar os olhos do jovem leitor. A presença de imagens em sequência tornou-se um suporte da narrativa no mesmo nível que o texto, que, às vezes, pode até mesmo desaparecer. As ilustrações dos álbuns, cada vez mais sedutoras abrem o acesso da narrativa para todos, mesmo àqueles que não sabem ainda ler.

A editoração flexibiliza possibilidades de seu jovem público: o tecido resiste aos gestos

¹ Texto originalmente publicado em francês pela revista *Les Actes de Lecture* nº 102 em junho de 2008 - [des enfants des écrits]. Título no original: Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré.

² Entende-se por álbum (Francês) o mesmo que livro de literatura infantil (Português).

³ Escola Maternal na França se refere à creche e a Educação infantil.

⁴ A Cor da Letra está ligada com a associação francesa ACCES (Ação Cultural contra as Exclusões e Segregações)

⁵ A sessão de mediação é descrita em Èlie Bajard, “Da escuta de texto a leitura”. São Paulo, Cortez, 2007.

bruscos e a matéria plástica resiste à água do banho. As páginas abandonam sua norma retangular, se desdobram os personagens para fora do livro.

O texto do livro se adaptou a essa invasão da imagem. Não somente o texto permite a ela uma grande parte de espaços na página, mas ele recorre à diversidade de suas fontes para colaborar com ela. O livro de literatura infantil é, por isso, composto por duas matérias visuais, uma icônica e outra textual.

Texto gráfico e texto sonoro

Além disso, a informatização da sociedade provoca, na nossa relação com a escrita, mutações que nós não avaliamos em toda as suas dimensões. Os textos hoje são estocados não somente nas estantes da biblioteca, mas cada vez mais nas memórias do computador. Desde a biblioteca de Alexandria até às do século XX, o texto permanecera inseparável do seu suporte material. Para conservá-lo era necessário armazenar a tabuleta de argila, o papiro, o pergaminho ou papel que o suportavam. Hoje escondido no *chip*, ele precisa de operações eletrônicas para aparecer na tela e ser apreendido pelo olho. O texto tornou-se virtual⁶.

Essa nova maneira de considerar o texto como separável de seu suporte possibilita aproximá-lo do texto, ele também imaterial, memorizado no cérebro humano. Assim o texto escrito, constituído definitivamente de palavras gráficas concatenadas, quer seja memorizado no cérebro humano, quer no circuito do computador, é gravado sob forma de impulsos elétricos inacessíveis aos nossos sentidos. Revelado sobre a tela ele toma uma forma visual: nós o chamamos *texto gráfico*. Proferido pelo mediador, pelo poeta, pelo arauto ou pelo ator, ele toma uma forma fônica: nós o chamamos *texto sonoro*. Estes dois conceitos nos permitem analisar com mais acuidade a sessão de mediação que coloca a criança em contato às vezes com essas duas manifestações do texto. A criança não letrada que domina o oral compreende o *texto sonoro*, porque ambos recorrem à mesma matéria linguística. Ao contrário, para compreender o *texto gráfico* ela deve seguir uma longa aprendizagem.

O protocolo

A sessão de mediação praticada pela *A Cor da Letra* reúne um grupo de crianças, alguns mediadores de leitura e um número de livros que ultrapasse o número de participantes. Seu modo de fazer é flexível. A sessão pode se endereçar a um pequeno número de crianças, mas também, quando houver acontecimentos excepcionais, ela pode reunir cem ao redor de vinte mediadores. Ela começa por uma brincadeira coletiva seguida da “disseminação” dos livros sobre tapetes. A brincadeira coletiva instaura uma dinâmica no grupo e introduz a criança no universo lúdico da ficção das narrativas literárias.

O jogo como modo de apropriação

O resto do tempo é dedicado à exposição de livros. As crianças escolhem os livros, os trocam entre eles, os folheiam, brincam com a matéria, com seu volume, com suas páginas e com suas imagens. A diversidade dos jogos improvisados pelas crianças é grande. Depois de tê-los considerados - como um mal necessário que desviaria o livro de sua função literária -, nós descobrimos a riqueza e melhor entendemos a função da apropriação gradativa de seu valor simbólico. Nós levamos em consideração as múltiplas improvisações infantis, verdadeiros jogos dramáticos que colocam em cena o livro. Eis um deles:

Luca e Willy (5 anos) colocam no chão um livro com ilustração em dobradura. Luca se aproxima do livro e levanta com cuidado a capa; vira uma página e faz surgir da dobradura um jacaré com a boca aberta.

⁶ Pierre LEVY, diria potencial.

As duas crianças, com medo, se afastam rapidamente. Logo se aproximam outra vez, lentamente, tentando controlar o perigo. Com a extremidade da mão, Willy fecha o livro. Os dois podem então se aproximar de novo, já que “o animal está preso”, como diz um deles. O livro é sucessivamente aberto e fechado. Enfim, as duas crianças retomam a coragem e, com a ponta do dedo, tocam a pele, o olho e enfim os dentes do animal imóvel. Agem primeiro com cuidado e depois com ousadia. A história acaba quando Luca e Willy sentados sobre o livro fechado dominaram o animal.

De maneira concomitante e no mesmo espaço, as crianças têm a liberdade de pedir a um mediador de sua escolha para lhes revelar pela voz o texto sonoro. Ao final de quarenta e cinco minutos, os livros são guardados com a ajuda das crianças e uma última brincadeira coletiva coloca fim à sessão. Assim organizada no tempo, a sessão é também no espaço. Os mediadores, especialmente distribuídos, constituem pólos de mediação e no seu centro há um espaço de autonomia. A todo instante a criança pode optar pela autonomia ou pela mediação. No primeiro caso ela explora o livro, sozinha ou em grupo, atitude próxima daquela de um leitor; no segundo caso, ela solicita de um mediador a transmissão vocal do texto. Como se trata de colocar em ação uma obra de língua escrita, o relato - que é uma prática da língua oral - é excluída da sessão de mediação. Essa decisão é difícil de ser justificada aos professores que sempre querem facilitar o acesso à narrativa pela “palavra contada”, mais flexível que o *texto sonoro*.

A transmissão vocal do texto

Essa é uma atividade textual que coloca em comunicação um mediador e ouvintes. A observação da transmissão vocal permite identificar quatro componentes principais que nós nomearemos “gestos”. Eles são: a *extração* visual do texto, a *emissão* vocal, o *olhar* em direção ao ouvinte e a *exposição* do livro ao público.

- **A extração.** O mediador varre o texto com os olhos para extrair dele um fragmento e o estocar na sua memória a curto prazo até o momento de proferi-lo. Quando o mediador ignora o texto, a extração do fragmento se sobrepõe ao trabalho de compreensão que fica perturbado. Como o mediador é convidado a tomar conhecimento da narrativa antes da sessão de mediação, ele conhece então o texto no momento da transmissão vocal. A extração do fragmento não coloca em jogo o conjunto de operações cognitivas que foram mobilizadas pela descoberta da narrativa, ela não corresponde, então, a um ato léxico pleno. A extração faz somente ativar a memória literal de um texto anteriormente lido.

Uma transmissão de qualidade exige conhecimento completo do texto e uma leitura prévia. Alguns mediadores hábeis chegam mesmo, conhecendo o texto, a extrair os fragmentos de um livro aberto sobre seu tórax, percebido de cabeça para baixo. Quando eles são persuadidos que a qualidade da transmissão depende da compreensão prévia do texto, se esforçam para programar a tomada de conhecimento dos livros antes de propô-los às crianças.

Às vezes nós observamos entre os leitores iniciantes situações surpreendentes. É o caso, belo exemplo da pedagogia mútua, quando alguns mediadores, maus leitores, recorrem à transmissão vocal de colegas - tradução da palavra portuguesa “colega” que conserva a etimologia “ler com” - para tomar conhecimento da narrativa. Após ter compreendido a história escutando-a, eles podem transmitir o texto às crianças. Esse fato manifesta a autonomia da transmissão vocal do texto no que diz respeito à leitura, pois esses jovens transmitem um texto sem tê-lo lido. É assim igualmente quando uma criança de quatro anos recita um poema. Essa necessidade de conhecer os textos para bem proferi-los encoraja os mediadores à leitura. Alguns se referem, em seus depoimentos, que esta exigência de leitura funcional - lendo para cumprir uma tarefa - os transformou em leitores.

- **A emissão.** A emissão, verdadeira “publicação” do texto a um auditório é o gesto central da transmissão vocal. Ela é feita da proferição de palavras concatenadas, incrustadas como uma

“música”. Os critérios lingüísticos utilizados na avaliação tradicional da “voz alta” permanecem aqui pertinentes: volume, altura, timbre, acento de palavra, de frase, ritmo, fluxo, pausas, entonação. Notemos que, contrariamente a instrução da tradição escolar, a entonação não tem, de maneira mecânica, que *respeitar a pontuação*, mas de traduzir o sentido que a pontuação ajuda a construir.

Todos esses elementos presentes, igualmente no discurso oral, constituem a prosódia, ausente do texto gráfico. Uma das limitações para a eficácia da decodificação em leitura provém justamente da necessidade de inferir a prosódia, que a transformação dos grafemas em fonemas deixa de lado. Não é raro ver uma criança pronunciar uma sequência de fonemas sem poder identificar a palavra oral que lhe corresponde, porque ela fracassa em induzir a prosódia. Viuse no decorrer de uma festa de aniversário - num contexto significativo - uma criança decifrar as duas sílabas /bo/ e /lo/ inscrita em uma caixa de bolo, sem conseguir identificar a palavra “bolo”, que tem um assento tônico na primeira sílaba não marcada na escrita. Em português o acento tônico, passando da penúltima para a última sílaba de um mesmo conjunto de grafemas, pode às vezes provocar uma mudança de sentido. A decodificação do português, língua mais fonográfica que o francês, não garante a inferência da prosódia.

- **O olhar.** Apesar de ser mobilizado pela extração dos olhos, o leitor veloz sabe se liberar do livro para se comunicar com seu público seja ele numeroso ou reduzido a um só ouvinte. Nós reservamos o termo *olhar* para a comunicação visual entre os protagonistas da transmissão vocal: emissor/ouvinte. Com esse novo papel, os olhos cumprem duas funções sucessivas e exclusivas: no decorrer da extração eles se dedicam a materialidade gráfica; realizado isso, eles se entregam as interações com o público. A riqueza da presença do mediador reside na comunicação visual que ele instaura com os ouvintes durante uma pausa ou mesmo durante a emissão. Por isso, os olhos devem cumprir rapidamente a operação de extração a fim de se liberar da dominação que o texto exerce. Quando existe, mais que emissão, uma comunicação visual, à sedução do olhar se junta a musicalidade da voz. Ao contrário, o mediador que não sabe usar o olhar não pode explorar plenamente a situação ao vivo. Como na situação radiofônica, ele se ausenta da transmissão. Quando o mediador conhece de cor o texto, seu olhar, liberado da tarefa de extração, pode se dedicar integralmente à comunicação corporal.
- **A exposição.** A exposição do livro constitui nosso quarto gesto. Nós já mostramos que a mudança na literatura infantil acontecera quando o livro concedeu espaço para as imagens. Tornando-se “bilingue” - ilustração e texto gráfico -, a narrativa pode se revelar diretamente à criança que não sabe ler.

A obra integral do livro é constituída de um conjunto icônico do qual o texto gráfico também participa. Quando o mediador mostra as páginas, o conjunto imagem/texto é exposto aos olhos da criança não alfabetizada. A matéria gráfica do texto torna-se, desde então, suscetível de ser lida, mesmo se a compreensão passar ainda pela audição.

A identificação dos quatro gestos pelos mediadores - extração, emissão, olhar, exposição - os ajuda a melhor dominar a transmissão vocal e a melhorar a qualidade da sessão de mediação.

- **A estratégia, uma combinação de gestos.** Em função de sua habilidade, o mediador combina de maneira singular esses quatro gestos. Assim, a exposição do livro pode se efetuar durante a emissão de um fragmento ou após ela. No primeiro caso, emissão e exposição acontecem ao mesmo tempo; no segundo caso elas operam sucessivamente. A combinação de gestos se adapta a situação de comunicação. Quando a disposição do auditório permite a presença do olhar, a fascinação da criança pela transmissão aumenta. A dupla função assumida pela vista permite distinguir as estratégias a um tempo - quando da ausência do olhar por exemplo - ou a dois tempos - quando a extração e olhar se sucedem.

O padrinho da escrita

A sessão de mediação permite às crianças pequenas usufruir da literatura bem antes da conquista do sistema gráfico. Às narrativas orais se juntam assim todas as narrativas da escrita. Os mediadores de leitura abrem as portas da literatura infantil às crianças que não têm a oportunidade de fazer essa experiência em sua família. A partir do livro e de seus personagens, as crianças criam narrativas gestuais ou orais. Primeiramente, elas têm baixo nível de relações com a história do livro, depois rapidamente as intersecções com a narrativa do autor aumentam. As crianças adquirem uma verdadeira cultura do livro feita de saber-fazer (escolher, arrumar, folhear um livro) e de saberes sobre a escrita. As crianças de cinco anos sabem distinguir entre a flexibilidade da “história da boca” e a permanência da “história do livro”. Estas duas expressões infantis brasileiras “história da boca” e “história do livro” distinguem a narrativa oral do texto sonoro. É extraordinário que as crianças tenham forjado assim uma terminologia de uma precisão que a sábia pedagogia não possui. Além disso, eles sabem interpretar a narração gerada por uma sequência de imagens e a coloca em relação com o texto sonoro que jorra dos lábios do mediador apoiado no texto gráfico disposto sobre a página. A criança navega, desse modo, entre três vias⁷ ou vozes narrativas, a icônica, a sonora e a gráfica.

Os mediadores colocam à disposição das crianças afastadas da cultura letrada as riquezas do livro de literatura. Como eles desempenham um papel que os pais das classes médias assumem em torno de seus próprios filhos; eles se tornam para as crianças, que não recebem na casa deles essa herança, verdadeiros “padrinhos da escrita”. Eles compartilham com as crianças a riqueza das narrativas literárias sem pretender acompanhar a conquista do código gráfico. Essa conquista será feita com ajuda do mestre de escrita, o professor da escola ou o educador fora dela, formados para fazer isso.

O mestre da escrita

Entretanto mesmo se a aprendizagem formal não é objetivo do “padrinho da escrita”, a criança que participa dessas sessões de mediação adquire implicitamente numerosos saberes sobre a língua escrita. Esse será o papel do “mestre da escrita”, o de sistematizá-los.

Nós temos dados e podemos citar aqui alguns. A criança pode descobrir que o texto é construído de palavras separadas pelos espaços brancos. É uma descoberta importante, pois, na cadeia sonora, a palavra, encapsulada na prosódia, não é distinta acusticamente. A criança identifica a personagem como faz com seu próprio nome, graças à letra maiúscula inicial. O texto é construído em parágrafos, constituídos por frases limitadas pela maiúscula, índice primordial da estrutura gramatical *sintagma nominal-sintagma verbal*, necessária para a interpretação da frase. As letras têm uma via dupla com sua representação maiúscula e minúscula. A palavra é constituída de um pequeno conjunto de unidades visuais, ou grafes, que incluem a letra, evidentemente, mas também o travessão, marca textual da fala do personagem ou ponto de interrogação, marca indagação e, sobretudo, a grande ausência de um objeto de ensino: o espaço em branco. Os métodos fônicos, que colocam no centro da leitura a relação grafema/fonema, se esquecem de mencionar que a decodificação se exerce sobre uma unidade gráfica, a palavra, identificada a partir de um grafe, o espaço em branco, sem relação nenhuma com uma unidade sonora. Assim todo o edifício construído sobre a relação fonográfica repousa sobre uma base ideográfica: magnífica denegação científica! Assim, o conjunto dos grafes tem um valor visual (ortográfico), somente certas letras possuem um valor fonológico.

Se atualmente as crianças têm acesso ao livro antes de saber ler, a visão tradicional de uma aprendizagem do código, que precedia e tornava possível a prática da leitura do livro, desnordeou-se.

⁷ Em francês: voies (vias) e voix (vozes) se pronunciam da mesma maneira [vwa].

De fato hoje, as crianças descobrem no texto o funcionamento da escrita, único lugar inclusive onde ele se manifesta, e onde fazem identificações lingüísticas que não correspondem mais ao programa pré-estabelecido pelo pedagogo. A escola não tem outra saída a não ser acompanhar essa nova situação, porque corre o risco de perder toda ligação com a realidade.

A leitura

Se essa construção progressiva do código da escrita se opera evidentemente na comparação entre o texto sonoro e o texto gráfico, quer ela seja implícita com o “padrinho” quer seja explícita com o “mestre”, ela sozinha não pode satisfazer a formação do leitor. Ler é, primeiramente, *tomar conhecimento do texto gráfico desconhecido*. Entretanto, a escuta ao revelar o sentido do texto para os ouvidos não cria a necessidade de compreendê-lo pelos olhos. A comparação do texto gráfico com o texto sonoro, se ela é útil de alguma forma, não deixa de ser um exercício metalingüístico que não se confunde com o ato léxico da tomada de conhecimento do texto gráfico. Entretanto, é o “saber compreender” que a criança deve conquistar.

O “mestre” de escrita deve criar situações de construção de sentidos somente a partir do texto gráfico, quer dizer, saber “reter” a revelação do sentido pelo texto sonoro, para deixar sua chance a leitura. É sobre esse ponto que o papel do padrinho e o do mestre divergem entre si. Todos os dois visam à compreensão da narrativa pela criança, mas o primeiro não está preocupado com os meios e pode, sem hesitar, recorrer à transmissão vocal, enquanto o segundo, visando à compreensão pelo tratamento do texto gráfico, não pode deixar a escuta sabotar a leitura.

Conclusão

Se a escuta do texto vem sistematicamente satisfazer o desejo de histórias, a criança pode se contentar com isso. Ela pode preferir o calor do corpo, a musicalidade da voz, a fascinação do olhar, à solidão de um texto silencioso adormecido sobre a página na qual o autor está ausente. Por que a criança deveria se engajar numa aprendizagem longa e fastidiosa, se vai perder a riqueza da comunicação corporal da mãe?

Para convencer a criança a aprender a ler é necessário, em primeiro lugar, mostrar-lhe que a conquista da leitura não a privará definitivamente da escuta do texto. Isso nos obriga a reservar um lugar de escolha para as práticas textuais. Pode-se ler e amar o teatro, mas o futuro leitor deve também descobrir que a autonomia do ato léxico exige a separação dos corpos. Na conquista da linguagem oral, a criança teve que abandonar o seio materno para tornar disponível sua boca para a fala, ela deve agora se separar do corpo e da voz da mãe - o segundo desmame - para conquistar a solidão e o silêncio próprios dessa nova linguagem.

Tradução: Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena

REFERÊNCIAS

BAJARD, Èlie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Mercadoria antiga e embalagem moderna. *Educação e Pesquisa*. USP, v. 32, set./dez. 2006, p.493-507.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2005.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Lecture et relecture. *Les Français dans le monde*. n° 298, juillet 1998, p. 61-63.

CHRISTIN, Anne Marie. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. *La manière d' être lecteur*. Paris: Hatier, 1976.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension em lecture*. Bruxelles: De boeck ASA, 1990.

GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris: Hachette, 2006.

LEVY, Pierre. *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: La découverte. 1995.

MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Paris: Poche, 2000.

OLSON, David. *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz, 1998.

PATRINI, Maria. *Les conteurs se racontent*. Genève: Editions Slatkine: 2002.

PENNAC, Daniel. *Comme um Roman*. Paris: Gallimard, 1992.

PETIT, Michèle. Les relations entre ACCESS et l'Amérique latine, au Brésil, le groupe A cor da letra. *Acces Actualités*, Paris, 02/2007, n.29.

SACKS, Oliver. *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Paris: Points, 1996.

SERRADIN, Jean Yves. Une autre façon d'enseigner la leitura au XVIIIe. Siècle. La méthode des mots entiers. *Les Actes de lecture*, Paris n.97: 03/2007, p.22-35.

SMITH, Franck. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, réception, lecture*. Quebec: Le Préambule, 1990.

Informações aos colaboradores

1. *Ensino em re-vista* é um periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais, resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
4. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
5. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
6. A revista permite-se fazer alterações formais no texto, visando à editoração final.
7. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
8. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
9. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
10. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição

no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.

11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.
13. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

14. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edefu, 2002.

ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

TESE:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

15. O material para submissão deverá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com

Para maiores informações acesse o site: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>