

Leitores e Textos: Estudo Etnográfico de Experiências com Leitura de Professoras do Ensino Público de Fortaleza

Readers and Texts: Ethnographic study of experiments with reading of public teaching teachers of Fortaleza

Carlos Winston Guedes Bezerra¹



Resumo

A pesquisa narra experiências com leitura, no dia a dia de professoras do ensino público de Fortaleza, o cotidiano de uma sala de leitura e duas bibliotecas, de três escolas municipais. A pesquisa partiu de algumas inquietações: a leitura das professoras; seu fazer cotidiano; a influência da leitura nesse fazer; o ser professora na sala de leitura/bibliotecas; a sala de leitura/bibliotecas no contexto escolar; a constituição de leitores e textos no meio escolar; leitura como “experiência estética” e processo interativo. “Experiência estética” entendida como potencialidade de afetação e envolvimento pela e com a leitura. Baseada no método etnográfico,

a pesquisa deu-se através de observação participante, em que o pesquisador buscou conhecer e analisar as experiências de/com leitura das professoras à luz do contexto brasileiro, em que problemas relacionados à leitura fazem parte do cenário escolar. Nos atuais casos das três professoras pesquisadas, os problemas detectados denotam toda uma configuração de indefinição, pouca valorização, insatisfação e sentidos vazios da leitura em seus espaços escolares.

Palavras-chave: **Leitura; Cotidiano; Professoras; Leitores; Textos; Experiência estética; Método etnográfico.**

Abstract

The research focuses daily practice with reading of teachers from Fortaleza’s public education, in one reading room and two libraries of three municipal schools. The research encompasses: the teachers reading; their daily make; the influence of reading in such activity; being a teacher in a reading room/libraries; the reading room/libraries in the school context; the constitution of readers and texts in the school way; reading as “aesthetics experiences” and interactive process. “Aesthetics experiences” are understood here as affectation potentiality and involvement with the reading process. Based on the ethnographic method, through the participant-observation technique, the researcher attempted to grasp and analyse the practices of/with teachers reading in the Brazilian context, where reading problems are associated with the school scenario. In the present research, involving three school teachers, there were pointed out problems that denote an indefinition context, diminished sense of value, dissatisfaction and empty senses of reading in their schools spaces.

Keywords: **Reading; School teachers; Aesthetics experiences; Ethnographic method.**

1 Introdução

Em nossos livros de leitura, havia a parábola de um velho que, no momento da morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que quaisquer outras na região. Só então os filhos compreendem o que o pai lhes havia transmitido: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIM, 1994)

De onde parte minha escrita, minha fala, senão de minha “leitura do mundo” (Cf. FREIRE, 2000, p. 11-21 e 1992, p. 24-31). Recordo a bola de papéis amassados, fracasso de um eu-leitor que devia escrever sobre um texto lido. Não devia interpretá-lo, devia reagir ante o que havia compreendido, ou mais: devia encontrar-me com o efeito que o texto produzira em mim. Aquela bola de papéis retratava meu contexto ante a leitura do texto, minha dificuldade em lidar com os significados do mundo despertos em mim. Naquele

¹ O autor é graduado em Psicologia da UNIFOR. E-mail: <carloswinstong@yahoo.com.br>

instante, compreendi que o sentido dos textos lidos não podia mais se distanciar do contexto experienciado pelo eu-leitor².

Leitor/leitores, eu/nós. Uma pergunta invadia meu cotidiano: qual o impacto da leitura na vida das pessoas? Impacto, leitura, vida, pessoas: pontos de partida. Que fazer com eles? Como seria esse impacto? Haveria como verificá-lo? Onde observá-lo?

As indagações começaram a ganhar corpo num Projeto de Leitura e Escrita³, desenvolvido, em conjunto, pela UNIFOR (material humano e estrutural: professores, alunos bolsistas, dependências da universidade para a realização do primeiro momento) e Secretaria Executiva Regional II da Prefeitura de Fortaleza⁴ (SER II: subsídios e público alvo). O Projeto objetivava à realização, por parte das professoras participantes, de micro-projetos de leitura e escrita para supostos espaços de leitura (salas de leitura) de suas escolas.

Enquanto bolsista do projeto, comecei a questionar – em visitas a algumas salas de leitura ou bibliotecas – se aquelas professoras eram leitoras, se suas leituras influenciariam suas atividades cotidianas. Então: as pessoas (professoras de salas de leitura ou bibliotecas), o impacto (efeito) da leitura na vida (cotidiano)⁵, as experiências⁶ diárias com leitura. Nasceu, assim, uma pesquisa etnográfica⁷, preocupada em averiguar a constituição da leitura e das leitoras; a relação entre leituras pessoais e práticas (trabalho) cotidianas; entre textos e contextos.

2 Abordagem Teórico-Methodológica

A pesquisa se deu sob a forma de observação participante de três (3) professoras: duas professoras voluntárias do grupo da SER II (Ana e Clara)⁸ e uma terceira da SER IV (Virginia) selecionada, intencionalmente, por indicação de uma professora da SER II, atuando como elemento indicador de possíveis vieses do Projeto de Leitura e Escrita. Cada sujeito foi observado (5 a 6 visitas) em seus contextos (1 sala de leitura e 2 bibliotecas). As observações (em média de 2h cada) foram gravadas e transcritas, assim como uma entrevista de sondagem realizada no decorrer da pesquisa, com o intuito de aprofundar e esclarecer pontos problemáticos e/ou dignos de maior investigação.

Esse material e mais os documentos coletados constituíram-se as notas de campo, na forma estrita que Bogdan e Biklen (1994, p. 150) colocam: “[...] este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais”. O pesquisador, observador participante, em alguma medida, buscou afetar e ser afetado pela situação estudada.

As observações iniciaram-se a partir de alguns questionamentos: a) Que faziam as professoras nos espaços sala de leitura e bibliotecas? b) Como era vista a biblioteca ou sala de leitura no contexto das escolas?⁹

² Sobre minha experiência enquanto leitor do mundo, ver CAVALCANTE Jr. (1999, p. 13-14; 26-27; 40-43; 51-53 e 66-70).

³ O Projeto, idealizado e supervisionado pelo psicólogo Francisco Silva Cavalcante Jr. (Mestre em Educação Especial e Ph.D. em Leitura e Escrita pela University of New Hampshire – USA), realizado de set. de 1999 a maio de 2000.

⁴ A cidade de Fortaleza é dividida em regiões administrativas e cada Secretaria Executiva atua conforme sua área de abrangência.

⁵ O cotidiano, vida cotidiana se define como Cláudia Perrota; Laura Wey Märtz e Lúcia Marini em Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano (1995, p. 32) “a vida cotidiana é constituída de situações concretas imediatas – situações, que num determinado tempo e espaço são únicas e completas – e é nelas que os homens estruturam seus conhecimentos e formas de encarar o mundo”.

⁶ O termo experiência é empregado na pesquisa como afirma Frank Smith, Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (1991, p. 82-83): “[...] A experiência é sinônimo de se estar vivo, criando e explorando, interagindo com mundos-reais, possíveis e inventados. [...] A leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências”. Sobre a experiência da leitura, acentua Mikel Dufrenne, Estética e filosofia (1972, p. 91): “A experiência estética não é a experiência da presença. É a experiência da realidade de um objeto que exige que nele eu esteja presente para ser”. É daí que surge a pergunta pelo efeito de leituras (experiência estética) no cotidiano (existência) das professoras pesquisadas.

⁷ Realizada de abril a agosto de 2000, na forma que Marli E. D. A. André, Etnografia da prática escolar. (1999, p. 46) ressalta: “[...] o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

⁸ Os nomes das professoras são fictícios.

⁹ Visitando algumas escolas durante o Projeto da SER II, noto a existência de bibliotecas ou de salas de leitura, espaços, entretanto, organizados de forma similar. Com a constatação, passei a questionar o fundamento de tal diferenciação de nomes e obtive como resposta: o nome sala de leitura adviria da falta da bibliotecária naquele espaço; a sala de leitura desenvolveria mais um trabalho de leitura com as crianças; a sala de leitura seria parte de um projeto de estímulo à leitura. Não me posicionarei agora em tal diferenciação, esperando que o leitor ateste-a ao final.

c) Fazer não só como mobilizar atividades, mas como ser-professora, naquele espaço do contexto escolar¹⁰.

As professoras ocupavam tal espaço – suposto lugar de leituras –, espaço de contato inicial e/ou continuidade literária dos alunos, de influência e incitação à leitura. Ocupavam seus tempos em tal espaço, mas em como, afinal, se ocupavam com a leitura? De que forma a leitura as instigava? Como ressalta Amarilha (1997, p. 81),

Na verdade, vivemos sempre dois tempos: um tempo cronológico, que é mais social, marcado pelo nosso cotidiano, e um tempo psicológico das nossas impressões, pensamentos e emoções. A literatura nos proporciona solidariedade no tempo psicológico, ainda que mantenha conexões com fatos do tempo histórico.

Um foco de pesquisa intersticial. A relação entre atividades/práticas das professoras na sala de leitura/bibliotecas (tempo social-cotidiano) com o efeito de suas experiências com leituras (tempo psicológico), para a constituição de leitores e leituras no meio escolar. Trabalhar com leitura implicaria um ser-leitor, uma interação entre dois tempos, entre sujeitos:

Ao que parece, [...] professora e alunos não têm operado com a idéia de que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto e que, nesse encontro, a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque “acorda” toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor, que ganha outra vida. É um intercâmbio ativo. Não estamos, neste caso, falando apenas de um texto ou de uma leitura, mas de várias possibilidades de leitura que um mesmo texto oferece (ZEN, 1997, p. 27).

Uma leitura interativa entre leitor e texto, uma possibilidade de modificação das histórias: a do leitor e a do autor (texto). Leitura que direcionou o olhar do pesquisador para a realidade: As leituras das professoras modificavam suas práticas e olhares cotidianos? Como constituíam e trabalhavam com textos? Para Iser (1996, p. 13): “[...] o texto é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo e até sua experiência pelo leitor”. Portanto, não é algo

dado, extático, atestado de algo existente, mas sim um objeto dotado de virtualidade que, para existir, carece de outra experiência, a do leitor, que o realiza como objeto estético, produto atualizado na leitura¹¹:

Só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto, sob condições que não lhe são familiares (*analogizing*), mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhece (Ibid., p. 98).

Leitura como produção de sentidos (WALTY, 1995, p.22-37): o leitor combina informação visual e não-visual (SMITH, 1991, p. 68-110) para constituir algo que não é dado no mundo empírico. O objeto a ser conhecido se abre diante do sujeito, constituindo-se com e através dele, em seu envolvimento com um mundo possivelmente não-familiar e, através de sua reação a ele. Iser (1996, p. 82) salienta que, nesse processo,

O sentido representa a totalidade das referências, tal como implicada pelos aspectos do texto, e deve ser constituído no processo da leitura. E o significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituir a nós mesmos, constituindo uma realidade que nos era estranha.

Ponto crucial: interação leitor e texto. Como sentido e significado se imbricam na existência do sujeito? Em que medida a existência das professoras era afetada pelos sentidos textuais de seus mundos (sala de leitura/bibliotecas)? O mundo das professoras era um aparente mundo de leituras. Portanto, nada mais coerente que investigar o quão eram afetadas pelo mesmo. Em tal base, podia residir ali um problema do universo brasileiro¹²

O que se vê é um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais, constituem-se tarefas para as quais a leitura serve de pretexto. Dizem as orientações de leitura: – “As respostas devem estar sempre de acordo com o que está escrito nos textos”. [...] O levantamento de idéias

¹⁰ Nesse ponto, é salutar um documento da PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Coordenadoria de Educação. Análise das Bibliotecas nas Regionais. [ca. 1999], p. 2, que atenta: “No contexto geral dos serviços apenas ocorre o serviço de empréstimo de material aos usuários [...]; As bibliotecas são administradas por professores. O acervo é registrado de forma variada. Os espaços físicos na maioria dos casos não são adequados. A necessidade de recursos humanos específicos para o processamento técnico de registrar, catalogar, classificar, arquivar, e sinalizar para melhor precisão na recuperação da informação, é muito exigido [...]; Em todas as Regionais os profissionais não são especialistas, técnicos [...]; O Bibliotecário profissional, da rede educacional, não faz parte, contrariando todo o perfil educacional”.

¹¹ Para um ponto de vista diferenciado ver Roland Barthes, Roland, O Prazer do texto, (1999, p. 82-83).

¹² Outras referências sobre leitura no universo brasileiro, ver Sônia Kramer (1999, p. 136) e Cláudia Perrota; Laura Wey Märtz e Lúcia Marini (1995, p. 50).

sobre os temas é deixado de lado (ZEN, 1997, p. 50-51).

Questionamentos foram feitos às professoras, mas o propósito das perguntas intentava um pouco mais: averiguar a leitura no contexto pesquisado. Contexto social e histórico de leitores (professoras e alunos) e textos, mas, principalmente, contexto psicológico que refletisse um pouco do mundo das possíveis leitoras e de suas dinâmicas escolares pesquisadas. A questão da homogeneização de atividades e sentidos preocupava, pois, se assim fosse, que lugar a leitura ocuparia no espaço escolar dos sujeitos pesquisados? Que significados ela propiciaria a professoras e alunos?

Fez-se urgente, então, buscar as experiências com/de leitura das professoras, experiências como grafá Iser (1999, p. 53): “Perceber-se a si mesmo, no momento da própria participação, constitui uma qualidade central da experiência estética; o leitor se encontra num peculiar estado intermediário; ele se envolve e se vê sendo envolvido”. *Experiências estéticas*¹³, na leitura das professoras que, envolvidas com/pelos textos, constituem-se a si e ao seu mundo cotidiano.

Para tanto, decidi ir a campo ao sabor dos ventos, sem sequer um roteiro de observação pré-estabelecido¹⁴. Decidi chegar à sala de leitura/bibliotecas e “encompridar as vistas” (ZEN, 1997, p. 18), cheirar, tocar e, principalmente, ouvir o que os sujeitos relatavam sobre seus cotidianos. Resolvi interagir com os acontecimentos, na forma de um leitor viajante¹⁵ que ia pouco a pouco, com sua experiência, conhecendo o mundo que se propôs a ler.

3 Categorias e Análise

Todo pesquisador se encontra, no decorrer ou ao final de uma pesquisa, com um grande dilema: traçar caminhos ante a realidade pesquisada. O material já se delinea ou se define, mas que fazer com sua

enormidade? Neste ponto, o pesquisador etnográfico se depara com a verdadeira complexidade de seu trabalho, em que, passo a passo, deve selecionar, classificar, desencavar os achados do cotidiano observado:

À medida em que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (BOGDAN e BIKLEN, op. cit., p. 221).

O trabalho do investigador qualitativo deve gerar, então, categorias de codificação que, retiradas das falas dos sujeitos pesquisados e dos acontecimentos observados, são o meio próprio de classificar os dados descritivos recolhidos no campo.

Atividade, esta, que registro a partir de agora, ressaltando a presença de cinco grandes categorias: sala de leitura/bibliotecas; ser-professora na sala de leitura/biblioteca; atividades cotidianas; leitura; experiências com leitura (nessa ordem). Registro que tudo acontecerá de forma cursiva, respeitando a fluidez do texto, que trará, em seu corpo pequenas codificações destacadas em **negrito**.

3.1 Sala de Leitura/Bibliotecas

Que havia de similar nos três ambientes pesquisados? Uma **descrição** pormenorizada de cada espaço é inútil agora; vale mais realçar pontos em comum e diferenças vivas notadas pelo pesquisador. Entre os pontos comuns: cartazes colados nas paredes com mensagens¹⁶; armários de ferro, estantes e prateleiras nas paredes, com livros, revistas, jornais, jogos e brinquedos; mesas de plástico de quatro e seis lugares; vídeo e televisão.

¹³ Como já sugerido, a experiência estética situa o leitor ante um novo referencial perceptivo como atesta Wolfgang Iser (1996. v. 1, p. 12): “Em relação ao objeto da percepção, sempre nos encontramos diante dele, ao passo que, no tocante ao texto, estamos dentro deste. [...] Em vez da relação sujeito-objeto, o leitor, enquanto ponto perspectivístico, se move por meio do campo de seu objeto”. A relação sujeito-objeto acontece através do leitor que se ocupa dos pensamentos de outrem que, até aquele momento do farfalhar das páginas, não se encontravam no horizonte de suas experiências.

¹⁴ Para outro direcionamento, ver Eufrásio Bezerra e Aldenice Bezerra (1994, p. 173-174).

¹⁵ Como diz Iser (1996, p. 44-45): “o leitor é estilizado como viajante que, através do romance, empreende uma viagem difícil, a partir de seu ponto de vista flutuante. É evidente que ele combina, em sua memória, tudo que vê e estabelece um padrão de consistência, cuja confiabilidade depende parcialmente do grau de atenção que manteve em cada fase da viagem. Em nenhum caso, porém, a viagem inteira é disponível para o leitor a cada momento”.

¹⁶ Como exemplo de mensagens: “Torne-se modelo de leitor para seus alunos”; “Sejam bem vindos ao mundo encantado da leitura”; “Viaje no mundo maravilhoso da leitura”; “Na sala de leitura, nós nos sentimos assim”; “Ler é mais importante do que tudo”; “Não procure fazer tudo ao mesmo tempo” etc.

O espaço da sala de leitura de Clara é considerável. A sala, de tamanho médio e com prateleiras nas paredes, abriga bem seu “bom acervo infanto-juvenil e adulto”¹⁷. Mas, por ocasião de minhas duas últimas observações, o espaço sofre uma diminuição provocada por uma mesa grande, de oito lugares, que pertencia à sala dos professores (a escola carecia de mais uma sala de aula). Para Clara, a nova mesa da sala propiciaria um contato maior dos demais professores com a leitura: “Um vai e pega uma revista, um vai e pega um livro”¹⁸.

A biblioteca de Virginia é a maior de todas: localiza-se no terceiro piso da escola. O terceiro piso é a biblioteca em azulejos brancos (material que constituía as próprias estantes). Ao fim da pesquisa de campo, uma imagem de isolamento se formou em minha mente: a biblioteca de Virginia parecia uma torre de azulejos e livros sobre a escola¹⁹. Das três, é a única com mesas baixinhas para as crianças.

A biblioteca de Ana existe em dois momentos diferenciados. No primeiro, são duas salas: uma pequena, em forma de quadrado (a biblioteca em si), e outra menor que servia de depósito de livros velhos, onde alguém mal conseguia entrar. Um espaço exíguo, sufocante. Nas palavras dela, “A gente se sentia mal ali, sufocada porque não tinha espaço”. Mas, a escola ganhou uma nova biblioteca, inaugurada no início de agosto pelo prefeito de Fortaleza, na qual “o lado da estética”, que influenciaria todo o trabalho de Ana, é beneficiado por um forro, ar-condicionado (quando funcionava, provocava queda de energia na escola) e um banheiro. O espaço exíguo – contendo caixas, pacotes de livros sobre as estantes e mesas amontoadas – transformara-se, realmente, em algo mais agradável à visita dos alunos: “Será que o ambiente agradável não colabora para esses meninos virem?”.

O “**mundo encantado da leitura**”, pesquisado, começa a se constituir com detalhes: acústica, em níveis diferenciados, ruim; ventilação pouco satisfatória; espaços que não auxiliam a conservação dos livros. Apenas uma iluminação, sem grandes problemas.

A acústica mais comprometida é a da biblioteca de Virginia, pois a escola localiza-se próxima ao aeroporto da cidade, em uma via muito movimentada

e, atrás da mesma, há uma linha férrea. Portanto, carros, aviões e trens, tornam a biblioteca ensurdecadora. Por conseguinte, os ambientes não são ainda os esperados pelas professoras:

- [...] o ambiente aconchegante pra que as pessoas cheguem e se sintam em outro mundo (Clara).
- Agora, falta dar uma arrumada nesse espaço físico, porque ali há muito barulho, muita poeira. Quando chove, a água entra pelos combogós. Então, precisava que fosse fechado e colocassem um ar-condicionado (Virginia).

Uma das metas seria a instalação de ambientes agradáveis e aconchegantes, lugares que se distanciassem mais e mais da sala inicial de Ana: **sala, depósito de livros e de gente**. Sala depósito, presente na realidade de todas (na biblioteca de Virginia, duas paredes de caixas, construídas por ela em um canto ao fundo, formam um depósito de livros didáticos):

- Chega livro pra escola, o pessoal joga tudo na biblioteca. Às vezes, chega caixa com livros, nem é coisa daqui, recolhem os dos alunos e jogam tudo na biblioteca, tudo, ali, atrapalha muito (Clara).
- Pela lei, toda escola, pra ser reconhecida, tem que ter biblioteca. Mas, na realidade, dentro da escola ela é muito desvalorizada. É o último caso, é um quatinho que tiver e jogam lá aquela abestada (Ana).

Seria o espaço da sala de leitura/bibliotecas lugar de arremesso de livros e pessoas? A realidade dos livros, muitas vezes empilhados, atesta uma resposta afirmativa parcial à pergunta. O ambiente seria agradável e aconchegante para as professoras, que o queriam assim para os alunos? **Qual o papel da sala de leitura/bibliotecas nas escolas?**

Com certeza, um papel contraditório. As professoras queriam um espaço aconchegante e agradável, mas a realidade que se lhes apresenta é outra, como confirma Ana: “A biblioteca era pra ser o espaço mais exigido da escola, o trabalho, o planejamento, não sei por que há planejamento para os professores e não há pra mim”. Algo de desagradável parecia vir à tona, o papel da sala de leitura/bibliotecas e o papel das professoras nesse espaço da escola.

¹⁷ Dizer de Clara que representa o observado nos três espaços pesquisados. Fato também citado na Análise das Bibliotecas feita pela Coordenadoria de Educação.

¹⁸ Contato explicitado em atividades cotidianas na e da biblioteca.

¹⁹ Imagem que será retomada mais à frente em ser-professora na sala de leitura/biblioteca.

3.2 *Ser-Professora na Sala de Leitura/ Biblioteca*

Um documento da Coordenadoria de Educação da Prefeitura de Fortaleza pontua a colocação das professoras nas bibliotecas, colocação bem definida na fala de uma pessoa da Coordenadoria: “Então, essas pessoas que ficavam no serviço da parte de biblioteca eram aqueles professores que estavam mais velhos, estressados e não se aposentavam. Aí fica na biblioteca”. O emprego do tempo verbal, passado e presente, é simultâneo: o ficavam, eram e estavam, misturam-se ao **fica na biblioteca**²⁰.

Na verdade, a confusão em seu discurso é muito mais presente do que passada; o fato de professores afastados da sala de aula ou próximos da aposentadoria ficarem na biblioteca é real e presente. É certo que a Coordenadoria está ciente e busca soluções²¹ para “quebrar” tal prática de professores remanejados, jogados nas bibliotecas; é o caso das três professoras polivalentes²² (Ana, Clara e Virginia):

- Quando fui readaptada, eu me encaixei na biblioteca (Ana).
- Por causa do problema de saúde, eu até hoje não me conformo em ter saído de sala de aula (Virginia).
- Nosso ambiente é bom, mas eu mesma tenho esse problema de voz e não posso fazer muitas atividades de leitura oral para os alunos das séries menores. Bem que gostaria, mas não posso, pois fico logo rouca e sem voz (Clara).

As professoras foram readaptadas à sala de leitura/bibliotecas por causa de um problema de saúde. Todas as três têm o mesmo problema nas cordas vocais

que as impede de dar aula. Quando falam muito, ficam roucas e/ou afônicas, problema acentuado pelo pó de giz. Sobrou-lhes a biblioteca, a readaptação, o encaixe definitivo que provoca inconformismos e impossibilidades visíveis em suas atividades junto aos alunos.

Não podendo exercer a contento suas funções em sala de aula, as professoras foram readaptadas à sala de leitura/bibliotecas. Mas, na mudança, uma questão crucial se coloca: qual é a **função dessas professoras na sala de leitura/bibliotecas**? Que elas se coloquem:

- Você sabe que aqui a gente não tem supervisora, eu faço o papel de supervisora e de, de... Como é que chama? Da sala de leitura. Eu tenho minha função, mas faço outras coisas porque é tudo relacionado à sala de leitura [...] Eu acho que a sala de leitura tem que estar integrada a tudo da escola. Não é que eu tenha várias funções, mas é que o trabalho é redobrado. Tanto que está aqui minha voz que não fica boa (Clara).
- A função a que fui destinada é trabalhar na biblioteca, estar em contato com os meninos, mas, por causa do meu temperamento, eu me meto simplesmente em tudo [...] Eu defino minha função na escola como polivalente (Virginia).
- Eu sou auxiliar de biblioteca. Agora, acho que o nome não significa nada, a prática que tento desenvolver com os alunos é o que importa. O que acontece em muitas escolas é que não se tem um espaço definido de trabalho ou muitas vezes a pessoa que está na biblioteca se acomoda a não ter uma definição certa. A Regional não dá valor à biblioteca, ela muitas vezes funciona porque o professor adoece, sai de sala de aula e arranjam esse lugar pra ele ficar (Ana).

²⁰ A constatação, no entanto, provocou medidas, na forma de dois projetos, por parte da Prefeitura Municipal de Fortaleza. O primeiro: PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Coordenadoria de Educação. Núcleo de Assistência à Educação. Projeto Revitalização de 100 Bibliotecas Escolares da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Fortaleza, CE, 1999/2000, 5 p. A revitalização acontecia em consonância com as ações empreendidas pelo MEC com o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. O objetivo principal era adequar as bibliotecas “às necessidades dos alunos e de toda a comunidade nas atividades de estudo, pesquisa e lazer” (p. 3). Para tanto, objetivava especificamente: aquisição “de um acervo atualizado e adequado aos alunos do Ensino Fundamental” e que contemplasse, também, “a formação do professor/leitor”; capacitação de “recursos humanos para efetivar adequadamente os serviços da biblioteca”; realização de “concurso público para prover as bibliotecas de profissional habilitado” e estabelecimento de parceria com a Faculdade de Biblioteconomia da UFC através de convênio com a PMF “a fim de que alunos do curso realizem trabalhos como bolsistas estagiários” (p. 4). No quesito capacitação de profissionais lotados nas bibliotecas, um número fora estipulado: 218. O segundo projeto diz respeito ao número: PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Coordenadoria de Educação. Núcleo de Assistência à Educação. Projeto de Capacitação dos Agentes Bibliotecários da Rede Escolar de Fortaleza. Fortaleza, CE, 2000, 9 p. A capacitação era parte da revitalização de 137 Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Fortaleza, sendo 70 existentes e 67 novas. Quanto ao público alvo: 80 Agentes Bibliotecários do quadro do município e 138 novos, num total de 218. O objetivo geral: “proporcionar atendimento aos alunos com necessidades informacionais, nas pesquisas e na ampliação de conhecimentos constantes de aprendizagem” (p. 3). Os específicos: “capacitar os Recursos Humanos para efetivar adequadamente os serviços das Bibliotecas; fornecer material educativo e apostilas sobre os serviços das bibliotecas; organizar um manual de orientação dos serviços; sensibilizar os técnicos para estimular o hábito e prazer dos usuários na leitura; transferir atenção aos alunos para desenvolver a capacidade criadora nas artes culturais” (p. 3). A capacitação estava prevista de agosto a outubro de 2000, os ecos da mesma nos chegaram, bem como os dizeres da revitalização já presentes nas falas das professoras. Portanto, às falas!

²¹ A Capacitação citada. Uma questão em tal curso é preocupante: um módulo de leitura e contação de histórias (preocupação que será esclarecida ao final dessa categoria).

²² Os professores da rede pública do município são denominados polivalentes, pois ensinam todas as disciplinas.

Em suas falas, uma certa confusão se sobressai: função ou funções? Clara exerce duas funções: a de supervisora e a da sala de leitura. Trabalho dobrado que afeta sua voz que nunca fica boa, trabalho que confunde sala de leitura com supervisão, de uma maneira a lhe deixar sem palavras para definir sua função na sala de leitura. Virginia foi destinada a ficar na biblioteca (em sua torre de azulejos), mas sua índole e inconformismo ligam-na aos alunos e à sua função passada de professora polivalente. Em seu inconformismo, o papel da biblioteca e da leitura na escola adquire novos contornos para além dos seus muros: “Eu quero é mais, eu quero é sair daqui de dentro”. E esclarece como seria tal saída:

- Eu acho que o sair da biblioteca não é deixar o trabalho da biblioteca, mas levá-lo além da escola. Era, exatamente, levar esses meninos a entender melhor o porquê da minha insistência com a leitura. Porque não é simplesmente o empréstimo de livros, é ver uma biblioteca maior. [...] eu queria que eles vivenciassem nossa realidade do Ceará, da escola pública a olho nu, não vendo em livros ou ouvindo pessoas.

Uma “leitura do mundo” proposta por Freire (2000), ou sair da biblioteca? Os alunos vivenciam a realidade do Ceará ou, pelo menos, parte dela, no que diz respeito à escola pública. Portanto, o peso recai sobre a saída da biblioteca, o inconformismo ligado ao passado de professora polivalente. Resta, como atentou Ana, um espaço de trabalho meio indefinido, um nome de significado frouxo e ou vazio; para elas, sobram as práticas, as atividades na/da biblioteca.

3.3 Atividades Cotidianas na/da Biblioteca

Na readaptação, cada uma, a sua maneira, busca subsídios para o trabalho na biblioteca: Ana faz cursos e é auxiliada por uma amiga professora, também readaptada; Clara, por sua vez, encontra ajuda também numa professora da escola, já readaptada; Virginia, por outro lado, é aluna de suas próprias experiências diárias e de um contato com uma bibliotecária da UFC, o que influencia seu modo de organizar a biblioteca. As atividades iniciais referem-se muito mais ao arquivar, organizar, catalogar²³, próprias da função de bibliotecária. Restaria, às professoras, o trabalho da bibliotecária? Clara afirma que não:

- O que vejo a bibliotecária fazer, nessas bibliotecas por aí afora, é anotar tudo e arrumar as coisas, mas a sala de leitura e escrita é diferente. [...] a sala de leitura é para incentivar a leitura e fazer o trabalho com os alunos. O bibliotecário não é a professora, é diferente. Nós aqui fazemos não sei quantas funções numa só.

Realmente, Clara confirma suas múltiplas funções: supervisora, bibliotecária, professora. **Trabalho dobrado**, com certeza, que merece um pouco de atenção:

- [...] aqui a gente não trabalha somente o ler, o vir pra ler; tem a parte da dramatização, tem o jornalzinho da gente que vai sair, tem a parte de filme, a parte de historinhas que são contadas e depois os alunos representam (Virginia).
- [...] de manhã, eu tenho um cronograma a ser cumprido. No dia das primeiras séries, eu vou pra sala contar história, levo filme, ensino músicas nas séries que não sabem ler. [...] os meninos têm o horário certo de vir, já os da noite não.
- [...] À noite, eu fico tombando livro. Enquanto eu tô fazendo isso, vai chegando aluno: um pra entregar livro, outro pra pedir empréstimo... De dia, não dá tempo de tá tombando livro (Ana).

Um trabalho intra e extrabiblioteca, diversificado: dramatização, feitura de um jornalzinho, filmes, historinhas contadas e representadas, músicas; empréstimo e devolução de livros; tombamento. Trabalho diversificado que confunde e mescla funções: professoras e bibliotecárias. Mas, não seria trabalho demais? Não faltava tempo, como ressalta Ana, que fica dois expedientes na escola.²⁴ Que acontece no acúmulo de trabalho e funções?

Como possível resposta, elas reclamam do desinteresse da maioria dos professores para com a leitura, redundando em **falta de incentivo, estímulo** aos alunos:

- Outra coisa é um incentivo maior por parte dos professores que estão em sala de aula, porque eu sozinha estou conseguindo, mas é uma coisa a médio e longo prazo e eu queria ver um resultado mais imediato (Virginia).
- [...] deveria ter um estímulo maior por parte do professor. A maioria dos professores não conhece

²³ No decorrer da pesquisa, materiais de organização e funcionamento das salas de leitura- bibliotecas foram coletados.

²⁴ As outras duas professoras (Clara e Virginia) só ficavam um expediente (manhã) na escola.

a biblioteca e deveria freqüenta-la mais, para estimularem os alunos a irem. Eu sozinha não consigo estimular todos os alunos a irem à biblioteca, a adquirirem o hábito da leitura (Ana).

Clara já atentara para a importância dos professores da escola na sala de leitura, pois entre o trabalho deles e o dela existe um vínculo:

- Ela traz pra cá e eu ajudo aqui dentro. Quando chega lá, ela manda eles fazerem o trabalho. Ela faz dramatizações em cima de um livro, a ampliação ela faz lá com os alunos, isso é um trabalho que ela tá fazendo.

O trabalho de Clara é mais restrito à sala de leitura, apesar de ir assistir, às vezes, às apresentações dos alunos e aos debates promovidos em sala de aula por algumas professoras.

As três professoras têm um trabalho baseado em um cronograma de atendimento, em que, a cada dia, determinadas séries vão à sala de leitura/bibliotecas. Só que, enquanto Clara trabalha mais em conjunto com os professores da escola, Ana e Virginia denotam uma dificuldade maior para desenvolver tal parceria. Ana e Virginia esperam uma maior participação, mas, na falta, acabam definindo e centrando em si as **atividades cotidianas e preocupações com a leitura**:

- É difícil saber se aquela criança que vem aqui, e pega um livro, o lê realmente, eu sugeri, já que, as professoras sorteassem sempre cinco alunos para contarem, no outro dia, na sala, as histórias que leram. Exigir a leitura deles eu não posso, tem que ser a professora... (Ana).
- Eu não tenho tempo pra fazer isso, bem que eu queria ter tempo. Sorteava de uma sala: você! Vai me contar a história do livro que você leu (Virginia).

A dificuldade de um “entrosamento” melhor é visível, mas, em um outro ponto, também se mostra, de alguma forma: todas subvertem ao estar na biblioteca o limite de função bibliotecária. Querem ter tempo para ser a professora polivalente. Querem estar em sala de aula, exigindo a leitura dos livros pegos, querem a função nunca abandonada de professora polivalente. Até mesmo Clara, que restringe mais suas atividades à sala de leitura, defende tal função: “Aqui, nós somos professoras e bibliotecárias ao mesmo

tempo”. Nó de funções, que, desfeito, aponta para o pretendido: experiências com leitura no cotidiano de professoras em sala de leitura/bibliotecas.

3.4 Leitura

Nossa preocupação não era com respostas abrangentes e/ou gerais, e sim com o aprofundamento de uma determinada situação; se as respostas particulares encontradas subsidiassem um contexto maior, tanto melhor. Por conta disso, é salutar reiniciar com uma **concepção de leitura** mais geral, uma concepção que possa depois ser confrontada com as experiências particulares de cada professora:

- Eu acho que leitura é tudo mesmo, o aluno pode ler o que ele vê escrito, ele pode ler as figuras, pode interpretá-las. Quando ele lê e interpreta, ele tá falando alguma coisa do que entendeu. O importante é ele ter demonstrado algum interesse pelo livro (Clara).
- A leitura não é só a leitura escrita, a gente lê de qualquer outra forma, só que, na realidade, se o aluno não aprender a ler e a escrever, ele não sai da 1ª série, porque ninguém vai querer alguém só lendo por código, bula de remédio, propaganda [...] porque o que é alfabetização? Não é aprender a ler e escrever [...] (Ana).

Virginia, por sua vez, definiu a leitura de uma forma mais abrangente e abstrata: “É o crescer, é um entender, é um viver”. A leitura é “tudo mesmo”: leitura do escrito ou de figuras; leitura interpretação e entendimento do lido; leitura do que está ao redor; leitura alfabetização; leitura vida. Uma leitura abrangente que, no entanto, apresenta problemas: as professoras, além de limitarem a leitura ao ato de interpretação, fazem certa confusão entre decodificação de figuras e de letras. No mais, verifica-se a importância da alfabetização, em última instância, para o saber ler e escrever (1981, p34-49).

Quanto à leitura das figuras, persiste uma predominância da mesma, na realidade²⁵. Por um lado, os alunos resistem à leitura de livros sem figuras; por outro, uma ou outra professora se resigna ante a escolha dos alunos e sua capacidade de leitura: “Mas, aqui, para os nossos alunos da rede pública, não serve passar um livro desse, nem eles querem. Eu acho tão

²⁵ Uma similaridade pode ser encontrada em Marly Amarilha (1997, p. 40) que atenta: “A função de facilitadora do aprendizado da leitura acaba sendo a atribuição principal da ilustração, mas, devido ao excesso dessa prática, o leitor não se desenvolve, daí encontrarem-se alunos nas 5as séries que só querem, porque só podem, ler livros de figuras”.

engraçado, eu não sei por que eles não querem o Monteiro Lobato, eles acham difícil [...]” (Clara).

Uma preocupação em comum das professoras é com o fato de a **escola ser o único estímulo para a leitura** dos alunos²⁶. Sublinham certa despreocupação por parte dos pais e uma realidade extra-escola que desfavorece tal prática cotidiana: “[...] sabe que eles não têm incentivação nenhuma em casa por leitura, o cargo todo é nosso” (Clara). A escola é lugar de resistência e encontro com a leitura, mas um encontro complicado e ambíguo:

- [...] não querem ler mesmo, não adianta insistir. Ninguém vai obrigar o aluno a ler, é espontânea a leitura. Lógico que você incentiva, você tem seus argumentos, mas também tem que saber que às vezes é uma coisa deles. Têm uns que só lêem como se fosse uma obrigação (Clara).
- Agora, aqui também se esses meninos tivessem uma cobrança pelo trabalho que eles fazem, seria ótimo, mas fica só no lê, lê (Ana).
- Ou então, partiria pra: vou sortear três alunos pra me contarem o livro. [...] Tem que ter uma “força de barra” (Virginia).

Em um outro momento, a própria professora Ana reclama de uma professora da escola que delimita o que o aluno deve ler, ressaltando que no Projeto da SER II atentara para a importância da **livre escolha**, mas que, na prática, acontece de forma diferente. Na prática cotidiana, todas demarcam uma dificuldade em entender ou trabalhar com a chamada livre escolha da leitura e acabam por apoiar a necessidade de uma cobrança por parte dos professores.

No contexto escolar, as atividades das professoras denotam certa **multiplicidade de textos**:

- Você trabalha com jornal. Tem que desenvolver a leitura, desenvolver a escrita também. Pegue recortes de jornais, manda eles ter criatividade, criar uma historinha ou fazer alguma coisa (Clara).
- Só eles assistirem o filme, porque é um tipo de leitura também. Posteriormente eu poderia até ler o livro pra eles, porque nunca o filme é igual ao livro, mas isso eu iria explicar (Ana).

Ana e Virginia também relatam experiências com revistas em quadrinhos, entretanto, não valoradas da mesma forma: “Eu botei também revistas em quadrinhos, coisa que eu nunca boto porque se não eles só querem revistas [...]” (Ana). A constituição de textos pelas professoras é múltipla, mas se sobressai a experiência com o texto literário. O próprio trabalho desenvolvido com outros tipos de textos, ou carece de sentido ou se baseia naqueles realizados com textos literários²⁷.

Elas se preocupam constantemente em desenvolver o gosto pela leitura dos alunos: “Ninguém nasce com esse dom de gostar de ler, de ter o hábito pela leitura, se aprende a gostar” (Ana). Os alunos são incitados a gostar da leitura, mas, por vezes, exigem algo das mestras:

- [...] é aquela insistência: tia Virginia, por que esse livro terminou assim? O que a senhora acha? Quando li o livro, dou minha opinião, quando não, digo: olhe, eu não li, mas vou ler para depois lhe dar minha opinião. Normalmente, minha opinião não bate com a deles [...] (Virginia).
- [...] a gente tem que tentar descobrir o que vai atrair aquele aluno para a leitura. Então, é conversar sobre romance, sobre poesia, sobre literatura infantil, sobre história [...] (Virginia).
- Tenho sempre que tá lendo um livro, o aluno mesmo cobra: mas tia, nem você mesma lê nada! Não vejo a senhora lendo! (Clara).

Como cobrar leituras, se não se é leitor? As professoras são ou não são leitoras? Quando indagadas sobre o ser-leitora ou sobre o que é **ser leitor**, responderam:

- É ler e interpretar. Você saber interpretar a leitura. Se você lê um livro e não sabe interpretar, você não sabe ler (Clara).
- Eu sou assim: chego em casa e tudo que pego, leio, até panfletos, seja o que for. Eu gosto de ler, mas ler muitos livros não. (...) Leio mais com meus filhos, mas incentivo mais as pessoas do que a mim própria (Clara).

²⁶ Dentro de um enfoque social da leitura no universo brasileiro, ver ZEN (1997, p. 105 ss).

²⁷ Um trabalho inicial com materiais escritos diversos é defendido por Perrota, Märtz e Marini (1995, p. 49): “É importante sim que, num primeiro momento, vários tipos de textos possam ser lidos e discutidos: textos literários e científicos, artigos de jornais, de revistas e até mesmo gibis – o importante é confrontá-los, apontando as diferentes visões de mundo que retratam e o que cada um deles proporciona para a formação cultural do leitor”. Atividade que, quando bem planejada, considero enriquecedora para a entrada no mundo letrado e formação dos leitores.

- Primeiro, eu acho que pra ser leitora teria que ter uma leitura bastante diversificada, digamos, de A a Z. Se interessar e ter uma constância maior no ato de ler, o que eu não tenho (Virginia)²⁸.

Ana é a única que se diz leitora, apesar de reclamar da falta de tempo. A cobrança dos alunos é então pertinente, pois, como ter uma conversa, uma opinião sobre o lido com as professoras, se as mesmas não são leitoras? **Conversa livre sobre livros**²⁹, em que cada um pudesse expressar seus pontos de vista, não restringindo a leitura a sentidos ou interpretações fechadas. Tal atividade de troca de idéias é vislumbrada:

- Com os maiores a gente conversa, pergunta sobre a leitura. Eu acho que é uma atividade super válida, faz como uma mesa redonda. Por isso que eu tô insistindo num número maior de um livro só, porque se torna bem mais fácil. Não adianta um aluno tá falando aqui de um livro que leu se o resto não leu aquele livro (Virginia).

Uma atividade ainda meio interpretativa, que necessita de uma leitura homogeneizante de um mesmo livro, pois não adianta falar de algo não conhecido por todos. Uma mesa redonda voltada para o livro, um único livro, e não para a leitura do aluno; o debate experiencial do lido³⁰, lidos pelos alunos. Espaço de interação leitor e texto, onde se produza experiências particulares diferenciais, mas, também, conciliadoras dos múltiplos significados proporcionados pela leitura, leituras.

3.5 Experiências com Leitura

O fato é que, na realidade escolar pesquisada, a existência de tal espaço de interação e produção vinha cercada de dúvidas, resistências e de questionamentos de como idealizá-lo ou realizá-lo. As professoras denotavam, em parte, falta de proximidade com as leituras dos alunos e sabiam de tal necessidade para

desenvolver **atividades que os tocassem**:

- Eu, primeiro, mandei que fizessem uma leitura silenciosa; depois, eu convidei um aluno que quisesse ler para os outros ouvirem, para ser a segunda leitura; terminada, disse: agora vamos comentar! E contei experiências vividas por mim na minha época, fiz um paralelo entre as épocas [...] (Virginia).
- Primeiramente, eu li sozinha pra conhecer o que ia ler, [...] antes de começar a ler a história, perguntei a eles o que era o dinossauro, explorei mais ou menos a capa pra eles terem interesse. Falei que o dinossauro era um animal pré-histórico, que já existiu, [...] e que nós iríamos conhecer essa historinha desse dinossauro. [...] Achei que poderia ser melhor, porque toda história tem que ter um fundo de reflexão, mesmo sendo com os pequenos, [...] Eu não trabalhei isso. Não sei, poderia trabalhar o que é amizade, a partilha, a questão da solidariedade do dinossauro, o querer ser moleque de todo adulto (Ana).

Em suas atividades, um misto de experiências pessoais diluídas se apresenta, os sentidos advindos dos textos despertam suas próprias experiências e as confrontam ora com as experiências dos alunos, ora com a possibilidade de re-significação do lido. Ao escolher o texto *A Revolução do Ficar*³¹, para trabalhar com os alunos, Virginia pondera, inicialmente, o poder que o mesmo teria de tocar as experiências pessoais dos alunos. Mas, na escolha, suas próprias experiências são despertadas e comparadas depois com as dos alunos, na discussão aberta pela leitura do texto.

Ana, por sua vez, resolve fazer uma atividade com o livro infantil “Dudu e o dinossauro” (MACHADO, 1994). Para tanto, lê o livro antecipadamente, para conhecer a história. Tal contato define a contextualização inicial que passa para os alunos. Ana ressalta que lhe falta entonação ao ler e lhe sugiro que leia novamente a história, para que

²⁸ Quanto à idéia de relacionar o ser-leitor com uma leitura diversificada, Perrota, Mártz e Marini (1995, p. 77), esclarece: “Na realidade, um bom leitor é justamente aquele que seleciona com muito cuidado as leituras que irá fazer – ele escolhe os livros de acordo com seu mundo interno, com as questões que o instigam no momento, procurando encontrar nas palavras formas de compartilhar seus pensamentos. Ele possui critérios, e é capaz de discernir, entre as leituras que faz, quais as que possuem mais profundidade e refinamento na síntese das idéias”.

²⁹ Sobre esse ponto, vale ressaltar o que Zen (1997, p. 64) apresenta: “[...] é na vivência de leituras compartilhadas que os sujeitos percebem detalhes não identificados antes, estabelecem relações, divergem quanto à interpretação. Esse entrelaçar de opiniões mostra as diferentes pistas de raciocínio que conduzem os leitores à construção dos significados. Operar sobre as possibilidades de leituras surgidas (ler a leitura dos alunos), parece uma estratégia eficaz a ser adotada. Não se trata de verificar apenas quem leu bem ou mal um texto, mas sobretudo, de assumir o papel de co-leitor, procurando descobrir quais os conteúdos de memórias (conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico) utilizados pelo aluno para dizer o que disse”.

³⁰ Como primeiro passo do se dizer no/sobre o lido, CAVALCANTE JÚNIOR., Francisco Silva. O Método (Con)texto na Escola do Sujeito: A experiência de ler, escrever e avaliar de alunos no ensino superior, Revista Temas Pedagógicos (EdUNIFOR), n. 6, junho de 2000, p. 25, especifica: “Deixar-se ser tocado pelas palavras é o objetivo primeiro do Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos. Leitor e texto são transformados quando se encontram, ambos recebem uma nova vida”.

³¹ O texto de Içami Tiba faz parte do livro de Cleuza Vilas-Boas Bourgoigne e Lílian Santos Silva (1996).

possamos averiguar. Relendo, comenta: “Eu acho errado nessa história repetir muito o nome, isso não é errado não? Repetir, repetir, esse negócio me cansa”³². A repetição do nome cansaria as crianças? Provavelmente não, pois Ana realça o sucesso da atividade, apesar da falta de reflexão final. Possibilidade de trabalho que só se materializa quando indago sobre isso e ela significa os sentidos do texto em sua própria existência: “[...] poderia trabalhar o que é amizade, a partilha, a questão da solidariedade do dinossauro, o querer ser moleque de todo adulto”³³.

Na possibilidade de trabalho de Ana, o elo de ligação deixado no início: a leitura como “experiência estética” que re-signifique a existência do leitor. E Virginia acrescenta: “Às vezes, estou lendo uma coisa: um livro, uma reportagem, e em certos momentos, meu pensamento viaja de um jeito que me surpreendo. Uma palavra, uma frase ou um acontecimento x nos fazem, às vezes, encontrar soluções que estamos buscando para nossas vidas”³⁴.

No entanto, chegar a tal constatação não adianta tanto, pois o que importa são os significados produzidos pelas professoras, **os significados** produzidos em suas leituras, que denotem suas próprias questões **existenciais**. Sendo assim, foi solicitado que Clara especificasse, em sua experiência, algumas explicações quanto a “recortes de jornais” e sua pouca leitura dos livros da sala de leitura:

- A gente morava na fazenda e na minha casa tinha uma escola. Meu pai contratava uma professora da cidade que ensinava o pessoal lá de casa e ao redor. Ele chegou com aquele jornal enrolado e tudo que chegava eu ia lendo e observando, porque não tinha acesso muito livre, só tinha as nossas cartilhas (Clara).
- Eu não pego muito livro daqui não. Às vezes, eu até pego e nem anoto. Eu gosto mais de ler os livros

dos meus meninos, não sei se é porque eu leio junto com eles (Clara).

A primeira leitura significativa da vida de Clara fora uma música vinda em um jornal que seu pai levava até sua casa-escola, casa-escola presente até hoje em sua vida de leituras prazerosas com seus filhos. Observei, nas bibliotecas, livros expostos sobre mesas, em varais ou colocados de forma fácil e visível para os alunos, fato que acontecia na sala de leitura de Clara, mantida sempre bem arrumada por sua auxiliar, arrumação aparente de livros para serem bem vistos, mas cuidadosamente tocados, folheados, ao contrário daqueles deixados sobre uma mesa de centro, na sala da casa-escola de Clara, que assim aponta uma questão: leitura de casa/leitura da escola.

Virginia, por sua vez, auxilia no esclarecimento de outro ponto obscuro:

- Aquilo foi me causando um certo bem estar e me achei na obrigação, como considerada uma boa aluna de Português, de desenvolver o hábito da leitura. Uma pessoa não poderia desempenhar o papel de uma boa aluna de Português sem ter o hábito da leitura. Então, foi uma coisa mais como se cumprindo uma obrigação e depois, realmente, eu passei a gostar e leio assim de tudo (Virginia).

A leitura é algo livre ou obrigatório, na escola? As professoras dizem que a escolha dos livros deve ser livre, mas indicam, em contrapartida, a necessidade de uma cobrança, uma “força de barra”. Com exceção de Clara, que também defende um ponto de vista similar, Ana e Virginia passaram a gostar de ler meio que por uma obrigação: “Toda vida eu gostei, acho que a escola foi... Antigamente, o envolvimento era maior com a literatura, era exigido e se dava mesmo até a 8ª série”.

As respostas colhidas, com relação **às práticas cotidianas das professoras**, residiriam em suas

³² Ana ressalta tal incômodo durante a terceira leitura que fazia do mesmo texto. Experiência de leituras sobrepostas que Wolfgang Iser (1999, v. 2, p. 78) comenta: “[...] ao lermos duas vezes o mesmo texto. A segunda leitura nunca será totalmente idêntica à primeira e sequer podemos atribuir a responsabilidade disso às disposições subjetivas do leitor, apesar delas terem também um papel importante. O sentido constituído na primeira leitura influenciará o processo de formação de sentido durante a segunda leitura. Pois agora o sentido da primeira leitura coloca à disposição um conhecimento que interfere constantemente em cada nova leitura”. É certo que o conhecimento desperto da primeira leitura desempenha um papel primordial numa segunda leitura, mas é certo também que as disposições subjetivas do leitor atuam ativamente em leituras subseqüentes de um mesmo texto, pois delimitam muitas vezes não só novos horizontes de sentido como, também, novas buscas compreensivas sobre o escrito.

³³ Ana envolveu-se com o texto de tal forma, que somente pode pensar em possibilidades de reflexão sobre ele quando me comunicou sua experiência. Sobre isso, Iser (1999, p. 50) ressalta: “Envolvidos no texto, não sabemos em princípio o que acontece conosco em tal participação. Por essa razão, muitas vezes desejamos falar sobre a leitura – não tanto para distanciarmo-nos dela, mas para compreender na distância aquilo que nos cativou”.

³⁴ Sobre tal impressão do leitor de viver vidas que não as suas e encontrar respostas para si no ato da leitura, Iser (1999, p. 43) pontua: “[...] colaboramos com o texto ao formarmos Gestalten, isto é, estamos envolvidos e cativados pelo que produzimos. Daí a impressão freqüente de poder viver outra vida durante a leitura”. Para além da impressão, vale anexar o que Fonseca (op. cit., p. 114) realça: “A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentidos, o circuito texto-leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que os sentidos saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras. Por outro lado, a percepção da leitura como atividade intertextual permite que o texto se reescreva nos textos de nossas vidas”.

experiências **enquanto leitoras**? Totalmente não, mas é certo que as experiências pessoais têm um peso considerável em tais práticas. Ana, por exemplo, gosta de literatura infantil, gosta de trabalhar mais com as crianças: “A leitura que eu gosto é a leitura infantil, acho que o meu convívio, meu trabalho...”. Dentre as leituras que fazia, sublinha:

- Tô lendo também “Cazuza”, que foi o livro que lembrava de minha infância, mas não lembrava mais da história. [...] Eu estou envolvida na história, não por ela ser interessante, mas querendo me lembrar; por que aquele livro me marcou, se não lembro de uma vírgula dele? [...] quando abri nos personagens principais tinha: “Pata-choca”. Será que era por eu chamar minha irmã de “Pata-choca”? (Ana)³⁵.

A história do livro desperta experiências de sua infância, lugares e fatos, aos quais, acha, os alunos não têm mais acesso, hoje: “[...] porque tem coisas que passam na infância da gente que ninguém vê hoje mais: o riacho, a tia Mariquinha botando comida pra todos os pássaros da redondeza; ela toca o sino e o terreiro fica cheio”³⁶. Os livros, não só os infantis, trazem sentidos que reverberam em significados de sua existência, sentidos e significados agindo juntos, provocando re-significações:

- Ah! Eu li aquele livro, “Portão do Paraíso”, e fiquei admirada porque a concepção que tenho dos jovens de hoje é que sabem tudo: sexo, principalmente. Eu me decepcionei porque é uma coisa bem primária mesmo: uma menina que mora em São Paulo e o primo que vai do Nordeste pra morar com ela. [...] Ela começou a se apaixonar, ele muito lindo, o contato fez com que eles fizessem sexo e ela engravidou. Ela engravidou sem saber de nada: de menstruação, de gravidez, de nada. A mãe não conversava nada. Uma coisa bem primária, que

eu achava que toda menina soubesse. Achei tão bobo. [...] No meu pensamento, eu achava que essas meninas de 14, 15 anos já soubessem de tudo. Será que eu estou enganada e elas não sabem tanto quanto eu penso que elas sabem? (Ana).

Ana começa a duvidar de suas próprias convicções, de seus significados de mundo. O encontro com a leitura dos alunos provoca inquietações, pois não entende como as adolescentes da escola podem gostar tanto daquele livro. Ela, por sua vez, fica decepcionada com a experiência, acha a história boba e não consegue se comover com ela, nem com outra, lida na mesma semana. Entretanto, as duas histórias falseiam suas convicções e valores³⁷, sua suposta familiaridade com as coisas de seu mundo, o mesmo que se desvela, um pouco, a partir de outra história que a comove:

- Eu já me comovi com “Por uma Semente de Paz”. Não sei se é porque eu sou professora! É a história de uma professora que ensina na periferia, acho que me identifiquei com a história. Achei melhor do que esses dois! Indico aqui a eles e sinto que eles não gostam. Li há muitos anos atrás, eu lecionava numa escola de bairro – particular – e a diretora deu pra mim no dia do meu aniversário. Eu até doeie ele pra cá (Ana)³⁸.

A história de uma professora que ensina na periferia é sua história, é a história das professoras com muitas funções: supervisora, bibliotecária, professora polivalente etc. História de uma e de todas que – arremessadas a um lugar da escola de trabalho meio indefinido, onde as significações se tornam frouxas ou, muitas vezes, vazias – devem encontrar em suas práticas cotidianas de leitura significações conjuntas, para suas existências e as dos alunos (frequentadores ou não das salas de leitura/bibliotecas).

³⁵ Ana está envolvida pelo texto, não consegue identificar ainda o sentido do mesmo em sua existência. Mas, pouco a pouco, ao falar da leitura, começa a constituir significados em sua experiência estética, do livro (objeto) que carece de sua (nossa) presença (envolvimento) para poder existir em toda sua plenitude de comunicação. Como Iser (1999, p. 49) indica: “Estar-envolvido é o modo pelo qual estamos na presença do texto e pelo qual o texto se torna presença para nós”. Envolvimento que pode possibilitar re-significações na história de vida do sujeito-leitor.

³⁶ As lembranças de Ana começam a aflorar e a agir em suas experiências cotidianas. A respeito disso, Smith (1991, p. 211-212) pontua: “[...] a observação comum sugere que os indivíduos lembram-se tanto, acerca dos livros que consideram interessante e agradáveis, quanto o fazem acerca das experiências da ‘vida real’, nas quais estão envolvidos. Muitos relatos indicam memórias espantosas por parte de leitores, para a aparência, títulos, autores, personagens, ambientes, tramas e ilustrações de livros que lhes foram importantes, frequentemente desde a infância. Com os livros, como com todos os outros tipos de experiência, recordamos o que compreendemos e o que nos é significativo”.

³⁷ Ana realça uma concepção de desagrado ante o lido, que, no entanto, a envolve de uma forma a falsear suas próprias convicções. Quanto a isso, Iser (1999, p. 85) é claro: “(...) em última instância, o texto não se propõe a reproduzir as disposições do leitor, mas a agir sobre elas e modificá-las”. Dito assim, nada mais a fazer do que revigorar a crença em uma experiência de contato entre leitor e texto que possibilita um enriquecimento de dois mundos ligados intrinsecamente (mundo do leitor/mundo do texto), experiência estética capaz de transformações e re-significações.

³⁸ Ana se identifica com a professora que ensina na periferia, ela mesma experiente na pele a história, pois a professora do livro, de Ganymédes (1985) ensinava em uma escola particular e depois conseguiu um emprego em uma escola pública da periferia de São Paulo. Uma história de identificação que Amarilha (1997, p. 87) esclarece: “[...] o leitor de um texto, ao vivenciar o processo de identificação e vestir-se das máscaras dos personagens, já demonstrou que o texto de alguma forma lhe toca em seu contexto – seja ele social ou individual. [...] A atitude do personagem, a solução de algum conflito, a angústia presente na narrativa. Contexto, nesse sentido, é o momento psicológico em que se encontra o leitor e que o faz viver ludicamente o sentido de uma história”.

4 Conclusão

Desde as primeiras linhas, lido com a tentativa de representar etnograficamente o cotidiano escolar de três professoras do ensino público de Fortaleza – em especial suas experiências com leitura. Representar, da forma mais fidedigna possível, tais experiências, pois através delas deveria atingir os significados próprios das professoras. Não sei se o sucesso do empreendimento inicial foi total, se consegui traduzir os significados das professoras ou se cedi aos meus próprios significados e valores. Talvez nem uma coisa nem outra, e sim uma experiência participativa de afetação que traduzi aqui em palavras minhas e delas, palavras que, agora, são retomadas conclusivamente.

Primeiro, o mundo externo da sala de leitura/bibliotecas com seu ambiente não muito agradável e ou aconchegante: livros e mais livros, muitas vezes, empilhados. O papel de tal sala ainda pouco definido nas escolas; para lá vão os livros didáticos novos e usados dos alunos (devem ser guardados de um ano para o outro); vai a mesa de reunião desalojada da sala dos professores, como na escola de Clara; vão as professoras que estão para se aposentar ou aquelas com problemas de saúde (Ana, Clara e Virginia). Diante de tal constatação, cito Paulo Freire:

[...] a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando aprender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 2000, p. 33).

A concepção de Paulo Freire de uma “biblioteca popular” como espaço dia-lógico de verdadeiros seminários de leitura ainda é pouco entendida e assimilada na realidade pesquisada. A Coordenadoria de Educação de Fortaleza está preocupada em revitalizar esse espaço nas escolas municipais e, em uma *Análise* da situação, ressalta:

[...] de nada serviria uma bela biblioteca escolar, com espaço físico e acervo suficiente às necessidades do estabelecimento de ensino, se, para exercer as funções e cumprir seus objetivos, não estiver em seu comando um profissional consciente, com sensibilidade e habilitações básicas para manter esse

espaço de cultura e informação bem atraente (Ibid., p. 2).

E quem são, na realidade, os profissionais das bibliotecas escolares municipais? Em observação continuada, concui-se: (3) são professoras polivalentes, que, por apresentarem problemas nas cordas vocais, saíram da sala de aula e ficaram nas bibliotecas. Professoras com variadas funções (supervisora, bibliotecária, professora, etc.), cheias de indefinições que se colam ao espaço-biblioteca, pouco valorado no contexto escolar pesquisado.

Que fazer em tal espaço? Trabalhar, desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, atuar no papel de bibliotecária? Não, pois as professoras não são isso ou apenas isso. O papel de professora, educadora, que se pretende encontrar na sala de leitura/bibliotecas, lugar de constantes encontros com a leitura, de constituição de leitores no espaço escolar, deve ser o de estimular e incitar à leitura os alunos.

Elas reclamam, cotidianamente, da falta de tempo para desenvolver atividades de leitura; reclamam de que uma parcela dos professores não incentiva à leitura os alunos. Ponto crucial: como desenvolver e incentivar à leitura os alunos, leitura dita abrangente (leitura de figuras, leitura do escrito, do mundo ao redor, etc.) que, muitas vezes, acaba restrita a um ato de interpretação e decodificação das letras; leitura enquanto escolha livre, espontânea de livros, diferente da cobrada e dirigida cotidianamente? Antes de tudo, parece que esta conjuntura, ao ser vivida, experienciada por cada professora, como seus alunos bem atentam, assim se traduz: “mas tia, nem você mesma lê nada! Não vejo a senhora lendo!”. Assim, como desenvolver a leitura dos alunos, quando não se lê? Smith (1991, p. 247) declara:

Onde as crianças vêem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido. Os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita.

As professoras, em níveis diferenciados, não se dizem leitoras. A culpa seria da falta de tempo, da pouca constância, das leituras pessoais distanciadas de seus universos escolares? Os alunos cobram as leituras, por parte das mesmas, por quererem, às vezes, trocar idéias sobre o lido, saber de opiniões, conversar livremente sobre suas próprias experiências.

Os alunos exigem das professoras uma mudança de atitude, que elas compartilhem idéias sobre o lido, troquem experiências que, por ventura, re-signifiquem as histórias de cada um. Não se deseja mais professoras preocupadas exclusivamente em prover os meios para o processo de aprendizagem dos alunos, mas aquelas que encorajam os alunos a descobrir seus próprios mundos textuais, incentivando os alunos a se fazerem sujeitos de suas próprias histórias, em acordância com o que Iser (1999, p. 51) recorda: “Vale lembrar que ter uma experiência não significa levar a cabo um procedimento aditivo, mas (...) reestruturar o que somos”. Portanto, o processo de constituição de sentido, na leitura, de certa forma é um processo de constituição do sujeito-leitor, da produção de um mundo que existe através dele. O leitor se envolve, pelo texto, com um mundo aparentemente estranho que, aos poucos, vai se abrindo para suas experiências, seus contextos históricos, sociais, psicológicos despertados pela leitura. Assim, nada mais a dizer, apenas esperar encontros futuros entre leitores (professores e alunos) e textos, entre leitores e leitores, em seus mútuos contextos.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1999.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BEZERRA, Eufrásio A.; BEZERRA, Aldenice A. *O cotidiano escolar: o fracasso da prática ou prática do fracasso?* 2. ed. Manaus: INEP/UA, 1994.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BOURGOGNE, Cleuza Vilas Boas; SILVA, Lílian Santos. *Interação & transformação: língua portuguesa (7ª série)*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.
- CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva (Org.). *Ensaio em psicologia social*. Fortaleza: Edunifor, 1999.
- CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. *O Método (con)texto na escola do sujeito: a experiência de ler, escrever e avaliar de alunos no ensino superior*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2000. (Col. Temas Pedagógicos, n. 6)
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996. 2 v.
- JOSÉ, Ganymédes. *Por uma semente de paz*. 5. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.
- MACHADO, Maria Clara. *Dudu e o dinossauro*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.
- PERROTA, Claudia; MÄRTZ, Laura Wey; MARINI, Lúcia. *Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.
- SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WALTY, Ivete. Os sentidos da leitura. *Presença Pedagógica*, v. 1, n. 4, p. 22-37, jul./ago. 1995.
- ZEN, Maria Isabel Dalla. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Data do Aceite: 2004.