



gato letrado

"Cecilia Bajour discorre sobre a enorme importância da escuta para o sucesso no trabalho com a leitura e com a formação de leitores, enfatizando, no trabalho do mediador, o que pode haver de intencionalidade nessa atividade e os desdobramentos significativos que daí decorrem, na medida em que, como afirma, 'nós adultos, quando escutamos a maneira singular com que as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas.'"

João Luís Ceccantini

Ouvir nas entrelinhas

O valor da escuta nas
práticas de leitura

Cecilia Bajour



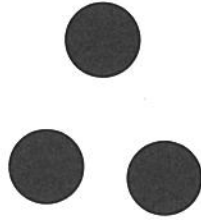
pulo do gato

pulo do gato

Ouvir nas entrelinhas CECILIA BAJOUR

pulo do gato

O que a promoção da leitura tem a ver com a escola?*



Texto da conferência pronunciada pela autora no 14º Fórum Internacional pelo Fomento ao Livro e à Leitura, promovido pela Fundação Mempo Giardinelli — cidade de Resistência, Província do Chaco, Argentina, agosto de 2009.

As bibliotecas escolares, em seus diversos modos de ser e de se manifestar, geralmente são foco de muitas das atividades e experiências vinculadas ao conceito de "promoção da leitura". A partir da segunda metade do século XX, com distintos desdobramentos confortáveis as circunstâncias em que a escolarização se desenvolvia, começaram a conviver, de forma tensa, dois discursos sobre a leitura nos períodos da infância e da adolescência: o discurso da leitura para o estudo, quase sempre relacionada à obrigatoriedade, e aquele voltado à leitura livre, à qual logo foi associada a ideia bastante difusa de prazer.

A confluência de ambos os discursos foi possível graças ao pacto entre a escola e outras experiências externas a ela, principalmente, embora não de maneira exclusiva, por parte das bibliotecas públicas. A experiência de alguns bibliotecários em torno de práticas de leitura caracterizadas pela liberdade, pelo

jogo e pela diversidade de modos de acesso ao livro e a outros suportes começou a fazer parte da vida escolar, transformando algumas práticas tradicionais de sala de aula e impulsionando novas formas de se relacionar com a cultura na escola. Em consequência dessa aliança — não sem contradições —, ensinar a ler e promover a leitura se converteram em duas metas escolares entremeadas numa relação ao mesmo tempo saudável e difícil.¹

De que falamos, contudo, quando dizemos “promoção da leitura” no ambiente escolar? A escola precisa “promover” a leitura se necessariamente está permeada por ela desde que existe, independentemente de como o faça? Assim como em relação a qualquer outro processo cultural, é produtivo e interessante ver esse caso com perspectiva histórica para evitar reduzi-lo com generalizações ou preconceitos.

Como dizíamos, a palavra “promoção” chega à escola com caráter de algo importado, já que não nasceu com ela, apesar de ter sido quem lhe deu acesso. Trata-se de um campo de práticas bastante heterogêneas, que reúne distintos atores interessados

1 Cf. Chartier, Anne-Marie e Hébrard, Jean. *La lectura de un siglo a outro: discursos sobre la lectura* (1980-2000). Barcelona: Gedisa, 2002.

fundamentalmente na literatura infantojuvenil e em outros sistemas culturais ligados à infância e à adolescência. Atores como contadores de histórias orais, promotores de cursos e oficinas, organizadores de feiras de livros, escritores, ilustradores, bibliotecários e outros, que podem ser independentes ou vinculados a diversas instituições educacionais, formais ou informais, ou ao mercado editorial (para o qual a ideia de promoção da leitura se combina com a ideia de marketing por meio de estratégias e resultados, e que é interessante considerar em sua complexidade, tanto como fenômeno de mercado quanto como atividade cultural). Dentro da escola, como afirma Graciela Montes,² há professores e bibliotecários que querem provar outros caminhos na “vida do ler” e então se posicionam do lado da “promoção da leitura”, propiciando o acesso de outros agentes culturais. Na maioria dos casos, esses atores múltiplos, tanto do interior como do exterior da escola, propõem outros modos de se relacionar com a leitura, que têm suas próprias características e que procuram se

2. Montes, Graciela. “Ilusiones en conflicto” [Ilusões em conflito]. *La Mancha — Papeles de Literatura Infantil y Juvenil [Papeis da Literatura Infantil e Juvenil]* (Buenos Aires), nº 3, 1997.

diferenciar de algumas práticas e tradições pedagógicas e curriculares muito arraigadas na escola — fundamentalmente associadas ao normativo, prescritivo e acadêmico — e que também, ao serem introduzidos, confluem e, ao mesmo tempo, conflitam com elas.

A promoção, em sua versão mais simplificada e menos produtiva para o que nos interessa, ingressou com frequência na escola de mãos dadas com a ideia de “animação” (uma palavra que, na minha opinião, esconde ou sugere a ideia de que há algo, neste caso a leitura e os leitores, ao qual falta ânimo ou ao qual se deve reanimar). Um “animar a ler” que em muitas propostas se mostrou ou se mostra associado a uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano ou, em casos mais extremos, quase não aparecem. Essa tendência, que poderíamos chamar de “ativista”, costuma partir de premissas negativas que não veem no ler um fazer, que partem do princípio de que só vale o que é exibido, ou pensam que se devem insuflar artes vitais ou espetaculares na leitura, como se esta fosse uma atividade catatônica ou de pouca intensidade.

Evitar a tendência de que predomine a casca e não a polpa e o caroço quando se trata de ler não significa deixar de lado formas renovadas e lúdicas de adentrar os textos. Muitas práticas artísticas ligadas a esse campo da promoção que colocam leitura e os livros como o centro da proposta contribuem com muitíssimas ideias produtivas. Nesse sentido, artes como o teatro, a narração oral, o cinema e as canções para crianças podem oferecer novas estratégias sempre que valorizem esteticamente os textos e os façam sobressair.

Ao examinarmos as representações mais habituais a respeito da promoção, frequentemente deparamos com aquela que se ampara nos discursos e pedagogias do prazer, que continuam tendo muita influência nas práticas de leitura escolares.⁵ Prazer que parte de uma visão da leitura como uma atividade sagrada e intocável. Prazer visto como consequência do contato “livre” com os textos, sem intervenção docente, que é considerada um obstáculo a essa relação prazerosa. Prazer também vinculado, de modo exclusivo, a

5 Cf. Bombini, Gustavo. “Sabemos poco acerca de la lectura” [Sabemos pouco a respeito da leitura]. *Leigittus Vivas* (Instituto de Enseñanza Superior Juan Ramón Fernández, Buenos Aires), ano 2, nº 2, 2002.

uma maneira superficial de ler textos literários. Essa concepção gera comumente falsas oposições entre leitura literária (aquela considerada prazerosa) e leitura de outros textos (associados ao estudo e ao esforço, raramente ao prazer).

Nessas perspectivas, portanto, o literário comumente se aparta do ensino e se afirma como uma experiência que, antes de tudo, deve ser desfrutada, sob uma perspectiva de prazer na qual a relação com a ficção deve ser de entrega e em que se torna impossível qualquer proposta que tente buscar um diálogo de saberes no mesmo ato de ler. A leitura fica longe de ser considerada um "fazer" quando predomina a noção de que com a leitura literária "não se faz nada". Assim, a biblioteca se torna um cenário do paradoxo de que ali se faz algo que na maioria das vezes não é apreciado nem percebido como um fazer com conquências para o currículo escolar. Isso se acentua em virtude de uma tradição de se registrar as atividades para comunicar aos pais ou para se ter um controle avaliativo sobre elas (na qual o caderno ou a pasta geralmente ostentam a evidência do fazer) não ter expressões mensuráveis em uma biblioteca, salvo nas ações de empréstimo e devolução de material, que não chegam a se enquadrar naquilo que tradicionalmente é

visto como "algo que se fez". Como exemplo de estratégias que procuram contrabalançar essa condenação à invisibilidade, há bibliotecários ou professores que pedem às crianças que anotem em seus cadernos o que fizeram na biblioteca. E, caso esse registro seja apenas um requisito burocrático motivado pela exigência de que toda atividade escolar deve ser registrada para ser monitorada pelos pais ou por outro tipo de inspetoria do próprio âmbito escolar, dissolve toda intenção de converter as práticas de leitura na biblioteca em situações significativas para a vivência dos alunos como leitores.

Certamente, quando levada ao extremo, tal concepção de leitura literária na escola favorece a seleção de determinados textos e determinados modos de ler nesse âmbito: a leitura prazerosa é aquela em que se toma contato com textos leves em "posições de almofada", na qual os leitores são perpassados pela experiência literária de forma romântica e mágica. E na qual qualquer intervenção do mediador (por exemplo, o bibliotecário) é vista como uma intrusão do didático sobre a relação "livre" que todo leitor deveria ter com os textos, a fim de preencher-lhe um possível futuro de vínculos estáveis com a leitura.

As atividades literárias vinculadas à ideia de promoção que se realizam na biblioteca nem sempre estão, entretanto, permeadas por essa visão superficial da leitura. Em muitas escolas, seja por decisão da direção, seja por iniciativa própria, os bibliotecários frequentemente são gestores de experiências culturais relacionadas à leitura que têm efeitos marcantes na formação literária e artística dos alunos e de outros atores da comunidade escolar. São eles os responsáveis por convidar autores ou contadores de histórias, organizar feiras de livros e exposições temáticas, preparar o espaço da biblioteca para a realização de diversas atividades artísticas, conduzir visitas a museus e a outras instituições culturais da comunidade etc.

Os saberes relacionados à gestão cultural, porém, não fazem parte do currículo da formação dos bibliotecários escolares, de modo que as atividades culturais geralmente ficam na dependência da pura iniciativa daqueles que as propõem para que sejam realizadas com maior ou menor êxito. Seria desejável que uma tarefa tão importante como essa não ficasse fortuitamente sujeita tão somente à vontade daqueles que respondem pela biblioteca. Por outro lado, a realização de eventos culturais atinge a escola em seu conjunto

quando toda a comunidade escolar se encarrega do seu planejamento e das tarefas que eles implicam. Caso contrário, toda a iniciativa e todo o esforço dependem do bibliotecário e isso contribuiria para a que a biblioteca fosse vista como uma instituição autônoma no contexto da escola, vinculada a ela em determinados aspectos e em outros não.

Muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola.

Não há motivo para que a responsabilidade da escola de propiciar aos alunos experiências culturais ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário.

Retomamos, então, a ideia de que, quando a biblioteca está na escola, ela está imbuída de seus principais objetivos e, portanto, quem responde por ela (o desejável é que seja um professor que tenha formação de bibliotecário escolar) não pode se desvincular do ensino. Em outras palavras, toda tarefa realizada pelo bibliotecário ou professor responsável pela biblioteca, inclusive e sobretudo a promoção da leitura, está inevitavelmente permeada pelo ensino.

Esse é o traço que distingue as bibliotecas escolares de outras bibliotecas.

A partir dessa perspectiva, a promoção não é uma forma de se manter alheio às metas escolares, atenuá-las ou “desescolarizá-las”, e sim de dar novas formas e significados às tarefas educacionais. A ideia de “desescolarizar” a prática da leitura, sobretudo a literária, que está presente em muitos discursos relacionados à promoção, parte de uma representação negativa da leitura realizada na escola. Nessa representação, a leitura é vista como algo obrigatório (no aspecto mais improdutivo da obrigação), chato, repetitivo, avaliável (no sentido sancionador da avaliação, e não na acepção mais edificante do termo), que implica trabalho (no seu sentido mais opressor). “Desescolarizar”, desse ponto de vista, então, vem a ser uma operação de resgate de tudo o que tem levado muitos a crer que a leitura e os leitores estejam em uma situação de crise.

Em relação a essa demanda de “desescolarização” da leitura, Gustavo Bombini afirmou:

Nem tanto nem tão pouco. A escola não deve ter feito tanto dano à leitura nem tampouco será a única responsável por um complexo estado de coisas que a excede.

Por outro lado, desescolarizar a leitura — de literatura, no caso — significaria, em sutil e gracioso gesto, privar do direito a um campo de experiência estética milhões de crianças e jovens que só podem ter algum contato com o literário no contexto escolar.⁴

O perigo de conchamar à desescolarização da leitura estaria então na negação da responsabilidade da escola de incumbir-se de repensar o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha outros significados na vida dos leitores escolares. Para superar esse risco, talvez a combinação das contribuições interessantes vindas do campo da promoção e da ressignificação da ideia de “escolar” — insuflando-a com suas melhores ressonâncias quando se pensa na leitura — seja um modo renovado de pensar a tarefa de ensinar a ler.

4 Bombini, Gustavo. *El maestro como promotor de lectura. [O professor como promotor de leitura]*. Palestra proferida na Feira do Livro de Guadalajara em dezembro de 2008.