

As bibliotecas escolares à luz dos Estudos do Letramento ¹

Maria Sílvia Cintra Martins ²

Resumo

Este trabalho comporta algumas reflexões a respeito das bibliotecas escolares e de seu impacto nas comunidades escolar e extra-escolar à luz dos Estudos do Letramento (Street, 1993; Barton & Hamilton, 1998; Kalman, 2004; Bartlett, 2007; Kleiman, 2000). Apresento resultados oriundos de pesquisa bibliográfica, de pesquisa de observação participativa e também da recuperação, pela memória, de minha própria prática enquanto professora em escolas dos magistérios público e privado de Ensino Fundamental e Médio no Estado de São Paulo. Teço, ainda, comparação entre a forma de funcionamento de bibliotecas escolares e aquela de uma biblioteca pública de bairro cuja formação acompanhamos. Opto, a propósito, por um estilo de escrita que mescla memorialística com o estilo próprio do gênero do artigo científico, seja porque trago resultados de pesquisa de teor etnográfico com viés interpretativista (Geertz, 1989), seja porque entendo que é no trânsito entre teoria e prática que, por um lado, a realidade se torna mais apreensível, por outro, as conceituações adquirem consistência.

1. Introdução

Durante os quinze anos em que fui professora de Português no magistério público do estado de São Paulo, tive a oportunidade de lecionar em diferentes escolas, de início nas cercanias da capital – em Osasco e Carapicuíba – e mais tarde em diversas cidades do interior paulista.

Sempre que me removia para uma nova escola, tratava de visitar sua biblioteca logo no início do ano letivo, de forma a conhecer seu acervo e poder servir-me dele nos cursos que desenvolveria com crianças do Ensino Fundamental – de quinta a oitava séries – ou com jovens do Ensino Médio. Também mais tarde, quando lecionei em instituições privadas de ensino médio, alimentei o mesmo cuidado e a mesma curiosidade com relação ao acervo das bibliotecas.

Mais recentemente, como professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, venho desenvolvendo trabalhos de extensão em conjunto com alunos de graduação de diversos cursos, sendo alguns deles graduandos em Biblioteconomia. Neste caso, por um lado, mobilizamos a instalação de uma biblioteca pública com funcionamento dentro de uma cooperativa popular de bairro; por

¹ Este trabalho foi publicado originalmente em Romão (2008) e aparece aqui com algumas ligeiras modificações.

² Professora do Departamento de Letras da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos em Linguagem, etnicidade e estilo” (Cnpq) e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (Cnpq).

outro, temos visitado uma escola em localidade considerada de periferia urbana, na qual graduandos em Letras vêm desenvolvendo trabalho de motivação à leitura e à escrita junto a alunos de Ensino Fundamental.

De forma a tornar mais vivas e produtivas as reflexões que pretendo tecer neste trabalho, pretendo entremeá-las com relatos dessas experiências com bibliotecas públicas e escolares.

2. As bibliotecas e os Estudos do Letramento

As reflexões teóricas que vou desenvolver seguem a vertente dos chamados Estudos do Letramento ou Novos Estudos do Letramento (“New Literacy Studies”), abordagem de viés antropológico e sócio-histórico que pretende dar conta das atividades que dizem respeito ao ler e ao escrever através de reflexões que, transcendendo o contexto situacional mais pontual, trazem luzes para melhor compreendê-lo.

Brian Street (1993) estabeleceu a distinção fundadora entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, com a intenção de chamar a atenção para o fato de que é insuficiente basearmo-nos no contexto imediato da prática da leitura ou da escrita se quisermos entender melhor essas atividades humanas. Segundo ele, muitos dos estudos que, no passado, se dedicaram à explicação desses fenômenos intentavam compreendê-los de forma autônoma ou independente, isto é, sem levar em consideração as questões culturais e sócio-históricas mais amplas que sobre eles exercem influência direta ou indireta. Ponderar sobre o letramento ideológico, por outro lado, significa trazer para a compreensão dos eventos de letramento – que no caso que analisarei implicam as atividades em torno da leitura e da escrita que se dão no espaço das bibliotecas ou através de seu intermédio - os vetores marcados pelas questões de ideologia e de hegemonia, ambas concernentes às lutas de poder presentes em dada sociedade ou em dado momento histórico.

Barton e Hamilton (1998) mostram de que forma eventos de letramento tão corriqueiros como aquele da leitura de uma receita para a consecução de um quitute qualquer estão atravessados por pressões que transcendem o momento pontual de sua realização, mesmo porque, por um lado, a receita em si insere-se em uma rede de relações sociais e chega às mãos do cozinheiro enquanto objeto cultural, porém, por outro lado, está sujeita a modificações, a adaptações e remodelagens de acordo com cada utilização individual.

Embora costume ser inserido no modelo autônomo do letramento, não podemos desprezar, para a compreensão das bibliotecas escolares, a contribuição do antropólogo

britânico Jack Goody (1968), particularmente no que diz respeito a sua postulação do letramento restrito típico das sociedades tradicionais calcadas na cultura predominantemente oral. Kalman (2004), por sua vez, chama-nos a atenção para as questões relativas à disponibilidade e ao acesso aos bens culturais, de tal forma a não nos permitir a inocência com relação a eles, pois, embora pareçam estar igualmente disponíveis para todos os cidadãos, estão sujeitos a entraves institucionais e, podemos acrescentar, às questões micro-físicas do poder que atravessa a sociedade e se entranha nas relações sociais mais pontuais (Foucault, 1992).

São enriquecedoras as ponderações de Bartlett (2007) com relação à categoria antropológica dos *artefatos culturais* e à maneira com que estes intermedeiam as relações humanas e estão presentes de forma material ou imaterial nos diferentes eventos de letramento, sejam eles os livros, o material escolar, o uniforme, ou mesmo certas denominações que dão entrada aos mundos figurados (Holland, 1998).

Merece destaque, ainda, a distinção estabelecida por Kleiman (2000, 2006) entre as representações do professor como mediador do conhecimento ou como “agente de letramento”, assim como sua proposta dos “projetos de letramento”. No primeiro caso, ou seja, na representação do professor como mediador do conhecimento, ainda persistiria, segundo a autora, uma postulação implícita de um saber relativamente pronto ou acabado, enquanto que, no segundo, fica mais nítida a convicção da existência do diálogo entre saberes e do reconhecimento da validade de uma multiplicidade diferenciada de letramentos, sejam os escolares, sejam os vernáculos.

Valerá ainda a pena determo-nos, para aprofundarmos nossas reflexões a respeito das bibliotecas escolares, em torno da teorização do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (2003) concernente às memórias do passado e do futuro, seja porque este meu escrito guarda certo teor memorialístico, seja porque, conforme veremos, as bibliotecas comportam, por natureza, essas duas direções próprias da memória: aquela que se verte sobre o passado e aquela que se projeta para o futuro. Embora estas considerações não digam respeito de forma particular aos Estudos do Letramento, iniciarei por elas minhas reflexões para depois passar às questões que dizem respeito à aplicação dos Estudos do Letramento para a compreensão das bibliotecas escolares.

3. Bakhtin, as categorias do ritmo e da memória, e a ressignificação das práticas escolares

Quando cheguei, há mais de dez anos, à pequena escola de Ensino Fundamental de certo município de 20.000 habitantes na região centro-oeste do estado de São Paulo, tratei logo de fazer o levantamento dos volumes de sua pequena biblioteca, portadora de um acervo de cerca de 800 livros. Como era meu hábito, efetuei diferentes listagens dos livros que, em meu entender, estariam mais de acordo com esta ou com aquela faixa etária. Eram bastante numerosos os infanto-juvenis, dentre os quais encontrava-se, por exemplo, toda a coleção “O Cachorrinho Samba”, com historietas de fácil assimilação, porém com trabalho pouco cuidadoso do ponto de vista literário; havia uma série de clássicos das literaturas portuguesa e brasileira, como as obras completas de Eça de Queirós e de Machado de Assis; muito espaço era ocupado com livros didáticos das diversas disciplinas; em outras prateleiras encontravam-se volumes de tonalidade religiosa ou de auto-ajuda. É certo que nem sempre os livros estavam organizados por áreas de conhecimento, de tal forma que, algumas vezes, pude surpreender-me com a existência de volumes inesperados, seja pelo lugar em que se encontravam, seja mesmo pelo destaque que adquiriam em termos de qualidade literária em meio a outros tantos volumes nem sempre compatíveis com o que seria de se esperar do acervo de uma biblioteca escolar.

Foi o caso do livro-reportagem de Antônio Callado, datado de 1985 e intitulado “*Entre o deus e a vasilha*”, sabe-se lá doado por quem para essa pequena biblioteca e que nunca mais encontraria em nenhuma outra. O romancista fluminense relatava, em linguagem jornalística, a história da posse de terra no estado de São Paulo, na mira de fuzis, e a forma de sua escrituração, ou seja, da legalização da posse em documentos escusos lavrados em surdina e à luz de velas. Com base em personagens reais descobertos no Pontal do Paranapanema (onde também eu já havia lecionado alguns anos antes) e em extensa pesquisa histórica sobre as tentativas infrutíferas de realização da reforma agrária no Brasil e as bem-sucedidas feitas nos Estados Unidos e Japão, Callado defendia a necessidade de se mudar a realidade brasileira. Teria sido eu a única a tomar dele conhecimento naquela biblioteca? Afinal, era livro que talvez merecesse estar em biblioteca pública, acessível à voracidade de algum jovem pesquisador desta nossa história ainda precariamente compreendida. Também foi nesse mesmo volume que conheci a proposta de Eça de Queirós, na entrada do século vinte, para quem o futuro do Brasil deveria ser vislumbrado não em termos da filiação aos ideais dos países

capitalistas bem sucedidos do hemisfério Norte, mas, de preferência, em termos da busca de um horizonte alternativo. Quem sabe não caberia a nós essa missão de apontar para o mundo uma perspectiva diferenciada de desenvolvimento?

Todos esses livros, com valor cultural de maior ou menor prestígio, dormiam, por assim dizer, na pequena biblioteca escolar, trancafiados em função do temor que a direção alimentava de que pudessem ser danificados. É certo que, assim como tantas outras escolas públicas, também essa carecia de um bibliotecário ou de algum funcionário que pudesse ficar responsável pelo processo de empréstimos e de retiradas de livros. Assim, enclausurados na pequena sala, guardavam a característica de objetos fechados, acabados e, com isso, perdiam, ao menos momentaneamente, sua dimensão propriamente histórica e cultural. Onde há história, há ritmo, há ação, há movimento: há intersubjetividade.

Na concepção do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003), o ser humano, enquanto ser histórico, é fundamentalmente inacabado e sua possibilidade de consciência e de autoconsciência sempre dependem da existência do outro. Subjetividade e alteridade se completam e é na dialogicidade que se torna possível o sentido ³. É também dentro dessa dimensão do inacabamento e da intersubjetividade que se entende a memória como ponto de tensão entre o passado e o futuro, e, com ela, o *ritmo*, enquanto “ordenamento axiológico do dado interior, da presença” (Bakhtin, 2003, p.107), na medida em que “tomar consciência de si mesmo ativamente significa lançar sobre si a luz do sentido que está por vir, fora do qual não existo para mim mesmo” (idem, p.109).

Considera-se, por um lado, que a possibilidade da consciência plena – e do ser humano pleno – está na dependência da convivência com os demais sujeitos históricos, o que lhe confere a ontologia do inacabamento; por outro, sua própria historicidade se faz na tensão própria à memória de um passado que só se justifica e se faz compreender no contato com a antecipação, a aspiração ou, por assim dizer, a memória de um futuro ainda por vir. Nas palavras do filósofo:

(...) uma vez que eu encontro precisamente a mim em tal vivenciamento, não renuncio a ele como meu na unidade singular de minha vida, eu o vínculo ao futuro dos sentidos, torno-o não indiferente a esse futuro, transfiro a justificação definitiva e a execução dele para o porvir (...). No entanto, o próprio momento de transição, o movimento do passado e do presente para

³ O sentido para Bakhtin é sempre histórico e intersubjetivo.

*o futuro (...), aquilo que ainda não existe no plano dos valores, que ainda não foi predeterminado, que ainda não foi **desacreditado** pela existência nem maculado pelo dado-existência (...) esse momento é um momento de pura acontecência em mim, na qual estou em comunhão interior com o acontecimento único e singular da existência: nele está a indeterminidade arriscada e absoluta do desfecho do acontecimento (...)* (Bakhtin, 2003, pp.107-108, ênfases do autor).

Para a reflexão que desenvolvo aqui a respeito das bibliotecas escolares, é digno de nota o fato de que a conceituação para a qual Bakhtin visa nos chamar a atenção se opõe de forma enfática à maneira sacralizada com que é incentivado, corriqueiramente, o acesso aos acervos das bibliotecas, seja na ênfase unilateral atribuída a uma tradição passada acabada e inabalável, seja pelo apelo a um futuro idealizado para o qual espera-se que os jovens estejam voltados e cujo acesso dependeria da apropriação dessa tradição. Em outras palavras: a referência aos livros é muitas vezes feita da forma característica às sociedades tradicionais, marcadas pelo que Goody (1968) denominou “letramento restrito”, aquela condição em que, entre outros aspectos, o mundo letrado é tratado de forma distante, envolto em auréola própria do que é considerado sagrado e, por isso mesmo, absoluto, estanque, não passível de alterações ⁴. Entendo que este fato acontece sempre que é dificultado o acesso efetivo ao acervo das bibliotecas e ele se torna indisponível para utilização, como no caso daquelas bibliotecas escolares que permanecem fechadas. Também acontece o fato de, apesar de disponível, esse acervo não se tornar efetivamente acessível, pela forma pré-determinada ou “desacreditada” – para retomar um termo de Bakhtin citado acima - com que chega às mãos dos estudantes: ou seja, quando os volumes são apresentados de uma forma pronta, como se fossem portadores de valores pré-estabelecidos e não pudessem estar sujeitos à imponderabilidade ou à indeterminação da acontecência.

Nesse sentido, a dimensão da acontecência à qual Bakhtin alude tem a ver com um presente rico, processual, dinâmico e contraditório, duplamente tensional – em função, em parte, da tensão própria à relação intersubjetiva, e, ainda, daquela inerente ao jogo de influências recíprocas entre a memória do passado e a antecipação do porvir. Um presente aberto às possibilidades de transformação, em que o *ritmo* implica ação sócio-histórica consciente ⁵ marcada pela força dionisíaca ou acontecimental que nos

⁴ Desenvolvo em dois trabalhos anteriores (Martins 2008 a e b) reflexões a respeito do letramento restrito característico das sociedades marcadas pela tradição oral.

⁵ Certamente é também complexa a noção de “consciência” desenvolvida pelo filósofo russo e à qual não pretendo me ater neste momento.

impel para um futuro de sentido sob cuja influência o presente e o passado adquirem, também, sentido. Fora dessa rede de tensões, deparamo-nos com o *“movimento que súbito se deteve, deu uma parada sem justificação, virou as costas ao objetivo que o criou (a matéria que de repente se solidificou numa rocha de uma determinada forma); é o acabamento desajeitado e atônito, que se envergonha de sua forma”* (Bakhtin, 2003, pp.113-114).

Conforme entendo e busco desenvolver aqui, também os livros no ambiente escolar e a biblioteca que os acolhe são reduzidos a esse acabamento desajeitado, a uma matéria que se solidificou, a uma rocha de determinada forma, carecendo do sentido que lhes seria próprio enquanto *artefatos culturais* – noção que desenvolverei mais adiante – sempre que circundados de certo discurso de teor prescritivo e moralizante que faz parte da microfísica do poder que atravessa as instituições escolares. Aquele discurso da sobriedade, do culto necrófilo do passado, que moraliza a respeito da importância da leitura como se esta tivesse um sentido em si própria: “é necessário ler”. Ou que sacraliza certos ícones da chamada alta literatura, sejam José de Alencar, Machado de Assis, Olavo Bilac, José Saramago ou outros que teriam um valor superior auto-justificado.

Para finalizar este item, lembro, com Bakhtin, que embora não possamos, de fato, mudar o aspecto efetivamente material do passado, o aspecto de sentido ou o aspecto expressivo pode e deve ser modificado, uma vez que o inacabamento lhe é inerente. Daí o papel da memória, porém não naquele sentido usual, da preservação de um passado intocado, mas, ao contrário, na necessária transfiguração e na ressignificação desse passado.

4. A biblioteca como artefato cultural e os projetos de letramento

Visitei recentemente, em companhia de quatro alunos de graduação – sendo um deles do curso de Biblioteconomia – a biblioteca de uma escola de bairro considerado de periferia do município de São Carlos. Todos ficamos muito impressionados com a qualidade do acervo. A cada momento era um dos alunos que se espantava diante dos volumes que reconheciam e, segundo eles, muitos não se encontravam nem na biblioteca de nossa universidade: as obras completas de Jorge de Lima e de Murilo Mendes; “A barcaola”, de Neruda; “Quando despertamos entre os mortos”, de Ibsen; “A desumanização da arte”, de Ortega e Gasset; “A morte de Ivan Illich”, de Tolstoi; “A Formação do Brasil Contemporâneo”, de Caio Prado Júnior; obras de Jorge Luis Borges, Zuenir Ventura, Federico Fellini, Bernardo Elis, Ricardo Ramos.

Era a primeira vez que entrávamos na biblioteca dessa escola que já vínhamos visitando havia um semestre para o desenvolvimento de atividade educativa junto a um grupo de alunos que fora destacado pela direção da escola em função de neles se reconhecerem problemas de aprendizagem com relação ao grau de letramento que seria de se esperar no nível escolar que freqüentavam.⁶ O recinto da biblioteca era bastante amplo e uma prateleira servia como divisória, de tal forma que, na lateral, destacava-se uma parte reservada, por ora, como sala de vídeo, mas que, segundo Nanci⁷, coordenadora pedagógica que nos acompanhava em nossa visita, viria a ser transformada em sala de leitura, com colchonetes e almofadões.

O que nos incomodava, de toda maneira, era ver que a maioria dos livros estava empilhada em diversas mesinhas. Tratava-se de um trabalho voluntário que um outro aluno do curso de Biblioteconomia vinha desenvolvendo, já havia meio ano, de forma a catalogar todos os livros e poder torná-los disponíveis de forma mais organizada. Nanci nos informou que teria que pedir a esse jovem que devolvesse todos os livros para as prateleiras, mesmo sem haver efetuado a catalogação, pois o processo já se tornara excessivamente demorado e a biblioteca necessitava ser reaberta aos estudantes. O que acontecia é que estávamos diante do resultado de políticas governamentais contraditórias e disparatadas: por um lado, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem enviado coleções inteiras às unidades escolares, conforme pudemos comprovar pelos volumes de alto valor literário que ali encontramos (e que, aliás, dificilmente se encontram nos acervos das bibliotecas de instituições privadas de ensino); por outro, pudemos saber que estão suspensos, provisoriamente, os concursos para bibliotecários, de tal forma que faltam recursos humanos para que esse acervo cultural possa se tornar, mesmo que precariamente, disponível. A fuligem preta acumulada na capa dos livros era prova desse compasso de espera – ou desse descompasso.

⁶ O Movimento “Todos pela Educação” – que abrange diversos setores da sociedade civil brasileira em luta conjunta pela melhoria da educação – publicou o dado de que 3% de jovens e crianças brasileiras entre sete e catorze anos estão fora da escola, o que representa 800.000 brasileiros; também aquele de que menos de 5% das crianças que freqüentam a quarta série do Ensino Fundamental estão plenamente alfabetizadas, fator que pode ser considerado como em parte responsável pela defasagem posterior revelada por nossos estudantes. Informação disponível no sítio <http://www.todospelaeducacao.com.br/> (Acesso em 08/06/2008).

⁷ Trata-se de nome fictício.

Vale notar, no entanto - dentro da reflexão que empreendo e que se furta a querer compreender o papel de uma biblioteca escolar de um ponto de vista excessivamente pontual ou limitado aos contextos mais imediatos – que devolver os livros a seus lugares nas estantes, mesmo que divididos em áreas de conhecimento e devidamente catalogados, faz parte apenas de um procedimento administrativo ou técnico mais corriqueiro, que tem a ver com as necessidades organizacionais ou mesmo burocráticas próprias a esse tipo de ambiente. Outro passo – que pode na verdade ser anterior ou posterior a esse – necessita ser dado para que de fato estejamos diante de um *artefato cultural*, e não diante de um amontoado de livros solidificados, carentes de seu potencial de acontecimento.

Os *artefatos culturais* não o são por natureza: não lhes é inerente essa ontologia. Em outras palavras: não é simplesmente retirando um livro de sua condição de imobilidade que podemos resgatar-lhe a função cultural que parece ser-lhe inerente. Na verdade, algo parecido, no sentido de certa imobilidade cultural, vinha acontecendo com os livros de uma pequena biblioteca cuja instalação no recinto de uma cooperativa popular de bairro eu havia coordenado. Nesse caso, alguns graduandos em Letras e em Biblioteconomia haviam providenciado sua organização nas estantes e iniciado o difícil processo de catalogação. Com o tempo, no entanto, percebemos que tínhamos um desafio ainda maior pela frente, o qual poderia envolver maior ou menor tempo, na dependência, na verdade, de nossa competência como efetivos *agentes de letramento*.

Nos dois casos – tanto na escola, como na cooperativa popular – tínhamos pela frente o desafio daquilo que Freire (1976) denominou “ação cultural” e que, à luz dos estudos do letramento, Kleiman (2000) propõe na linha dos “projetos de letramento”. De acordo com Kleiman (2006), e na linha sócio-histórica com a qual nos alinhamos, o agente de letramento é alguém que pode mobilizar o conhecimento dos demais, que pode propiciar o contato com a cultura letrada, não sendo visto, no entanto, nem como o centro, nem como o portador preferencial do conhecimento. Já um projeto de letramento representaria, segundo Kleiman (2000: 238),

(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (...) transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Não se trataria, assim, de simplesmente intermediar a relação dos estudantes ou dos cooperados com o acervo de livros que estava, em princípio, em estado de dormência - ou, para retomar termos de Bakhtin, em estado desacreditado de dado-existência; era necessário agir no sentido de mobilizar os saberes dos sujeitos com os quais nos relacionávamos, trazendo à tona a valorização de seus próprios conhecimentos, do letramento vernáculo de que eram portadores – embora desprestigiado no meio social mais amplo e, muitas vezes, por eles próprios. Precisávamos – assim entendíamos – mobilizar o diálogo entre a cultura letrada, que se encontrava, de momento, paralisada nos livros, e a cultura vernácula, de cujo domínio os moradores do bairro ainda não tinham plena consciência. Só assim poderíamos, por assim dizer, despertar aqueles acervos de seu estado de aparente fechamento ou acabamento, trazê-los para a possibilidade aberta e indeterminada das acontecimentos, e, nesse movimento, construir uma ponte inédita e presentificada entre um passado – a ser revigorado – e um futuro – a ser vivazmente antecipado.

Sabíamos que só através dessa mobilização poderíamos resgatar ao acervo das bibliotecas sua condição de *artefatos culturais* e, com isso, sua possibilidade, nos dizeres de Bartlett (2007), de contribuir nos processos de formação da personalidade dos sujeitos envolvidos, ao desencadear os movimentos do buscar parecer-se e buscar sentir-se letrado, intimamente relacionados com o próprio processo de apropriação da linguagem escrita em todos os seus meandros.

5. Conclusão

Para finalizar estas considerações a respeito das bibliotecas escolares, lembro a postulação de Jack Goody (1968) com relação ao letramento restrito próprio de sociedades tidas como tradicionais, como as da Índia ou de alguns países africanos. Trago, no entanto, sua postulação para o âmbito da reflexão sócio-histórica que não se compraz com a consideração das práticas letradas como se estas pudessem explicar-se por si próprias. No caso que apresentei, torna-se bastante nítida a relação entre as práticas sociais mais amplas – no que estas implicam políticas públicas oriundas das instâncias federal e estadual – e as práticas discursivas que dizem respeito à circulação da cultura letrada nos diversos âmbitos de nossa sociedade. Conforme apontei acima, essa circulação se dá, muitas vezes, de forma travada, pois, como vimos pelos exemplos citados, uma iniciativa política acaba não se engrenando com a outra, descompasso que aponta para as questões de poder presentes em nosso meio e que é indício do caráter

relativamente tradicional ou da permeabilidade democrática ainda restrita de nossa sociedade.

Essa caracterização sócio-histórica mais ampla se deixa refletir, por sua vez, na inserção incipiente de significativa parcela da população na cultura letrada própria das sociedades contemporâneas avançadas e, no caso das bibliotecas escolares, numa caracterização ainda estanque de que acabam sendo portadoras, carente de dinamização e de reconhecimento genuíno nas comunidades em que se inserem, ou seja, carente do revigoramento das intersubjetividades e do ritmo das temporalidades sem os quais correm o risco de permanecer na conformação dos espectros ou dos simulacros.

Vale notar, por fim, que este risco, é claro, está constantemente sujeito a sua reversão, o que significa que, em meio a todas as pressões, ainda podemos, com nossos gestos em que não aceitamos renunciar a nossa vivência - e, no caso que nos interessa em particular, através de ações e interferências educativas - converter aquela matéria de alguma forma solidificada e trazê-la de volta, no movimento tensional que une nosso passado a nosso porvir, para o momento vivo: esse momento de pura acontecência a que nos remetem as cogitações de Mikhail Bakhtin e no qual os artefatos culturais podem vir a adquirir seu sentido e sua motivação plena.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- Bartlett, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*. Columbia University, Volume 109, Number 1, January 2007, pp.51-69.
- Barton, David; Hamilton, Mary. *Local literacies*. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Koogan, 1989.
- Goody, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Holland, D.; Lachicotte Jr. W.; Skinner, D.; Cain, C. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Kalman, J. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Mexico: Siglo Veintiuno, 2004.

- Kleiman, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Correa, M. & Bloch, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- Martins, M. Sílvia Cintra. The continuum illiterate-literate and the contrast between different ethnicities. In: *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 2008a
- _____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Revista Linguagem Em (Dis)curso*. Volume 8. Número especial organizado por Kleiman e Baltar. Tubarão: Unisul, 2008b
- Romão, L. M. Sousa (Org.). *Discursos e sentidos sobre biblioteca escolar*. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2008.
- Street, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.