

## **ALÉM DA VOCALIZAÇÃO E DA TAREFA: A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

ROSARIA DE FÁTIMA BOLDARINE (UNESP).

### **Resumo**

A idéia de produção deste texto surgiu após a análise de algumas entrevistas que estão sendo realizadas com professores da escola pública para a produção de uma dissertação de mestrado. Os professores entrevistados tiveram sua formação inicial e superior entre as décadas de 70 e 80 e permanecem até os dias atuais atuando na escola pública. Ao iniciarem-se as análises foi-se percebendo que uma das falas recorrentes nestas entrevistas é a de que a escola pouco influenciou estes professores em relação à leitura e que o grupo (família, amigos, colegas de trabalho) sempre teve uma importância maior no caminho que os levou aos livros. Pensando nisto, este trabalho procura discutir a questão da leitura não apenas como algo que pode ser imposto, exigido, cobrado, mas como algo que faz o indivíduo pertencente a um grupo, apresentando a leitura como prática social e cultural, além de pensar quais razões contribuem para que a escola, muitas vezes, fracasse em seu papel de incentivo à leitura. Utilizando como subsídios as teorias dos capitais de Pierre Bourdieu, além de textos de Foucault, Smith, Chartier, entre outros, este texto busca apontar alguns indicadores da importância da leitura como prática social e cultural, além de apresentar algumas possibilidades para se discutir a questão da leitura na escola.

### **Palavras-chave:**

leitura, prática social, escola.

A idéia de produção deste texto surgiu após analisar algumas entrevistas que venho realizando com professores de uma escola pública, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, para a produção de minha dissertação de mestrado. Uma fala recorrente nestas entrevistas é a de que a escola pouco influenciou esses professores em relação à leitura e que o grupo sempre teve uma importância maior no caminho que os levou aos livros. Esta recorrência observada nas falas dos entrevistados me fez pensar que a escola pode estar cometendo alguns equívocos no que diz respeito ao ensino e incentivo da leitura.

Pensando nisto, gostaria de discutir a questão da leitura não apenas como algo que pode ser imposto, exigido, cobrado, mas como algo que faz o indivíduo pertencente a um grupo, a leitura como prática social e cultural, além de pensar quais razões contribuem para que a escola, muitas vezes, fracasse em seu papel de incentivo à leitura.

Os professores aos quais me refiro tiveram sua formação inicial (ensino fundamental e médio) em escola pública, em fins da década de 60 e durante a década de 70, momento em que a escola possuía uma configuração bastante diferente da que temos atualmente. Neste período, com o estreitamento dos laços do Brasil com os Estados Unidos da América, devido à conjuntura política da época, começa-se a perceber que o modelo educacional brasileiro não satisfaz os interesses governamentais, passa-se então a ser introduzido no Brasil o modelo tecnicista, que incorpora os modelos de produção fabril à educação, aparentemente este modelo daria conta dos problemas educacionais. A democratização da escola começa neste período; teremos mais escolas para mais pessoas, embora isto não signifique mais qualidade. Apesar de outros modelos educacionais surgirem na

mesma época, o discurso oficial incorpora a pedagogia tecnicista e para Saviani "a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico" (SAVIANI, 2007:80).

Apesar de mais pessoas terem acesso à entrada na escola, isto não significa que dela sairão formadas, o nível de repetência continua altíssimo, e o afunilamento do número de pessoas que entram na primeira série e chegam ao final do ensino fundamental beira à crueldade, "de 1971 a 1978 (na vigência, portanto, da 5692/71), de cada mil crianças que se matricularam na primeira série, 526 matricularam-se na segunda série no ano seguinte e 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978"(PATTO, 1999:20).

Embora os professores entrevistados tenham conseguido superar esta fase, nem todos passaram impunes pela escola, vejamos:

[...] fui reprovado na oitava série em Educação Artística, por não ter coordenação motora fina[...] (prof. Cláudio) [1]

[...] naquele ano fiquei muito doente, muito ruim mesmo, não consegui terminar, então repeti o segundo ano[...] (prof. Sandra)

[...] na época eu ia muito mal em matemática, tanto que eu fiquei retida, porque me faltou meio ponto em matemática, eu fiz 48,5 aí eu fui para a tal da segunda época e a professora me garantiu que me daria o meio ponto e não deu, então eu não me formei naquele ano[...] (prof. Vanda)

[...] eu repeti a segunda série, tive alguns problemas naquele ano e não consegui a pontuação necessária, então repeti a segunda série[...] (prof. Helga)

Por estas falas fica evidente o processo rígido a que eram submetidos os alunos. Sem que fossem avaliados globalmente, muitos eram reprovados em apenas uma disciplina. Durante o processo de recolha dos depoimentos também pedi que fossem comentadas as leituras realizadas neste momento escolar e por algumas falas dos entrevistados, percebemos que o nível de exigência de leitura na escola era bastante grande:

[...] no ginásio eu lia muita coisa, 'Viuvinha', 'Moreninha', 'Cinco minutos' e outros clássicos da literatura brasileira e portuguesa [...] ( prof. Vanda)

[...] no início do ano já tinha uma relação que você teria que ler porque um dia serviria para alguma coisa, mas eles colocavam um asterisco naqueles que seriam obrigatórios, fundamentais...era uma lista enorme [...] (prof. Helga)

[...] no colegial eu tive que ler todos os clássicos, romantismo, li bastante, eu tinha uma professora que chamava Neubel, ela era louca, ela mandava a gente ler dois clássicos por bimestre e depois vinham as provas [...] (prof. Sandra)

[...] aí no colegial teve também muitas leituras que a professora...ela era terrível, obrigava mesmo a ler, fazia chamada oral todo dia, todo dia ela sorteava e o que tirasse na chamada oral era nota e ia para a carteirinha e tudo [...] (prof.Flávio)

[...] era muito exigida a leitura, principalmente dos clássicos, tínhamos que ler todos eles desde cedo e estar preparados para as cobranças que viriam depois[...] (prof. Cláudio)

Pelo que vemos nestes exemplos a questão da leitura era bastante valorizada e exigida; parece que a escola tinha o dever de oferecer os livros para depois cobrar o entendimento dos mesmos nas avaliações que seriam realizadas, porém pelo que dizem os entrevistados a leitura ficava restrita a uma simples memorização para posterior explicação do que haviam lido.

Seguindo o pensamento tecnicista vigente na época, o que transparece nestas falas é a questão do aluno como mero executor de tarefas e não como um ser capaz de elaborar seus pensamentos, de buscar, na leitura, respostas por ele colocadas, de atribuir sentidos a esta leitura. Pelo que fica demonstrado, a leitura não visava a um aprofundamento de questões suscitadas pelos autores e nem como um meio para fugir do senso comum, também não percebemos um trabalho mais elaborado com os diferentes tipos de textos, nem eram levados em conta a maneira como os textos eram produzidos; era apenas mais uma tarefa entre tantas a serem realizadas no dia-a-dia escolar.

Apesar de estarmos tratando de uma escola de 30 anos atrás, não observo muita diferença com o que acontece hoje[2]. Ainda é bastante comum em muitas escolas que a questão da leitura seja tratada apenas como reprodução do texto, como compreensão no nível mais básico, sem articular os livros com a história, a sociedade, a cultura. Uma das principais críticas feitas à pedagogia tecnicista era o crescente processo de burocratização que esta fazia chegar à escola; era necessário que todos agissem da mesma maneira para atingir os mesmos resultados, segundo Saviani (2007), "era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico".

Na atualidade, com um discurso aparentemente inovador, temos no Estado de São Paulo a introdução da Proposta Curricular para 2008, que nada mais são do que minuciosas instruções de como cada professor deve proceder em sua sala de aula. A cartilha foi substituída pela apostila.

Talvez esta relação com a leitura na escola - uma relação de mera execução de tarefas e, em alguns casos, apenas vocalização - já seja uma pista para entender porque apesar do grande volume de leitura exigido, os entrevistados atribuam aos círculos fora da escola uma maior importância para sua introdução no mundo da leitura.

Foucambert afirma:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa

escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994:5)

Ao encontrar em seus círculos de amizade, de trabalho, ou mesmo na família, um objetivo mais real para a leitura, onde questões podem ser respondidas, onde sentidos podem ser atribuídos, onde não deverá ser feita uma mera reprodução, estes professores encantaram-se com a leitura e adentraram um mundo em que se sentiram pertencentes a um grupo, onde a leitura estabeleceria, como disse Bakhtin, uma interconexão da linguagem com a vida social. Tratar a leitura apenas como tarefa ou como aquisição de hábito, como muitas vezes ouvimos nos discursos oficiais, também não seria suficiente para a formação de novos leitores. Para Arena, tratar a leitura apenas como hábito, gosto ou prazer seria ineficiente, pois estas acabam sendo

[...] ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações quando se pensa em gosto ou prazer. A leitura de um objeto definido estaria, distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra, a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações (ARENA, 2003:55)

Para tratar da leitura como prática social e como meio para inserção em um determinado grupo acredito ser relevante recorrer a alguns conceitos colocados por Pierre Bourdieu. Para ele, o que existe no mundo social são relações objetivas entre os agentes que compõem a sociedade, relações que se desenvolvem dentro de variados campos, sendo o campo um espaço de posições que funciona principalmente com capitais que são específicos e que determinados grupos do campo possuem. Bourdieu compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* - que para Bourdieu seria uma predisposição para ações, como o que está no interior é exteriorizado, o *habitus* seria um sistema de disposições duráveis e transponíveis que pode funcionar como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, em "A economia das trocas simbólicas" (1974), Bourdieu nos fala que *habitus* significa o sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura e somente esses. O *habitus* apresenta um caráter gerador que pode ser utilizado pelo sujeito em diferentes situações - cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

Para sentirem-se inseridos e participantes dentro de um determinado campo, os entrevistados sentiram a necessidade de recorrer a determinadas leituras, muitas vezes fugindo do que era obrigatório na escola, vejamos algumas falas:

[...] neste emprego - que era em uma escola - eu tive a sorte de manter relações com pessoas mais velhas do que eu, que adoravam poesia, então eu fui apresentado a Fernando Pessoa, através destas relações de amizade, conheci na escola pessoas ligadas ao movimento estudantil que me apresentaram ao marxismo, e eu comecei a ler, então vamos dizer assim, o prazer pela leitura não aconteceu graças aos professores, mas graças a algumas relações que eu tinha[...] (prof. Cláudio)

[...] eu tinha uma amiga, o nome dela era Lita...e eu admirava muito ela...ela sempre falava 'você viu tal coisa', você leu aquilo', então para começar a conversar com ela você tinha que saber, porque ela lia e apesar dos professores incentivarem muito a leitura eu acho que os colegas influenciam bastante [...] (prof. Helga)

[...] eu sempre ganhava muitos livros das tias, da madrinha, da minha mãe, aqueles livros infantis, tinha umas histórias bem bonitinhas e a partir daí eu fui gostando bastante de ler[...] (prof. Vanda)

[...] tinha pessoas naquela época que trabalhavam comigo e tinham uma boa formação, liam muito, e que comentavam e os comentários contribuía para que eu também lesse e ajudavam na minha formação [...] (prof. Olga)

[...] muita leitura eu fazia em paralelo, por conta do movimento estudantil, eu lia Marx e outras coisas, que as pessoas do movimento indicavam, eu tinha necessidade de entender porque as coisas eram do jeito que eram...e também porque os amigos dos movimentos achavam que estas leituras eram importantes [...] (prof. Flávio)

Recorrendo a Bordieu, Roger Chartier dirá que o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar (CHARTIER, 2001). Ao encontrarem em suas relações um grupo que apreciava e via sentido na leitura, os entrevistados parecem ter sentido uma maior necessidade de também procurarem nos livros aquilo que os colegas viam. Para se situarem no campo a busca pela leitura passou a ter um sentido maior. Ao que parece a leitura colocada como prática social e cultural que implica intencionalidade e elaboração de sentidos, tinha muito mais significado do que apenas a realização de tarefas.

Segundo Foucault:

[...] para uma criança pequena, aprender a ler está longe de ser início de uma questão técnica, mas sim o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico. Esse exercício supõe a afirmação e o reconhecimento de um status diferente, não o que resulta da aquisição desse conhecimento novo, mas o que torna possível a sua construção. (FOUCAULT, 2002: 110)

Embora os entrevistados não fossem mais 'crianças pequenas', parece que lhes aconteceu justamente o que diz Foucault. Por meio de suas relações a leitura lhes apresentou este novo modo de pensar, lhes forneceu um novo status perante

o grupo, lhes deu novas ferramentas para construção do conhecimento que vinham adquirindo.

Pelo exposto, fica clara a importância da leitura como algo além da mera vocalização ou realização de tarefas, porém apesar de observar a importância da leitura como prática social que deve ser construída culturalmente, não entendo que a escola não possa contribuir para a formação de leitores competentes e que utilizam a leitura como meio para entendimento de si mesmos e do mundo. Para Foucault: "ser leitor é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas" (FOUCAULT, 2002:56), o problema está em como a escola pode contribuir para que isto aconteça, vejamos.

Para Smith (1989), a compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro. Já há muito tempo se descobriu que os olhos não deslizam linearmente sobre o papel, eles dão saltos, que Smith chamará movimento sacádico. Nesse movimento acontece uma espécie de "adivinhação", sobre o escrito; essa "adivinhação" só será realizada com sucesso dependendo da quantidade de informação não-visual que o leitor possui. É nesta interação entre a informação visual (aquilo que está impresso) e informação não-visual (o conhecimento prévio, o conhecimento sobre como ler) que se dará plenamente o ato da leitura. Deveria, então, ser papel da escola e do professor, auxiliar os alunos na aquisição de uma maior quantidade de informação não-visual para que sua leitura fosse realizada com mais sucesso; além disso, seria necessário que o professor fosse também um leitor e que auxiliasse os alunos a perceber que há uma finalidade maior na escrita do que apenas fazer uma checagem do entendimento, já que isto contribuiria para a percepção da leitura como prática social, propiciando ao aluno um novo olhar para a mesma:

[...] assim, antes de cuidar de estimular a leitura ou de desenvolver possíveis sensações que ela poderia trazer, seria necessário investigar e ensinar o aprendiz a intercambiar informações grafo-semânticas, tendo como referência um objeto específico para satisfazer uma necessidade, uma intenção, uma finalidade [...] são a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores no aprendiz, das decisões sobre quais comportamentos fazer operarem, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito. (ARENA, 2003:56).

A escola não pode se furtar do papel de apresentar aos alunos a leitura e os benefícios que esta pode trazer. Ao pensar na constituição de nossa sociedade percebemos que a falta de certos capitais contribui cada vez mais para a perpetuação das desigualdades. Retomando Bourdieu, a aquisição da competência leitora propiciaria aos aprendizes um acúmulo de capital cultural[3], e isto poderia ser realizado por meio da escola, já que muitos não trazem de casa este capital incorporado, este pode ser adquirido e a escola deveria dar conta de suprir o que não se tem no momento anterior à entrada na escola.

Com o acúmulo do capital cultural e com a leitura vista como prática social, talvez, os alunos tivessem mais possibilidades de entrar no mundo do letramento, entendendo letramento como a "procura em compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas" (RIBEIRO, 2004:12). Os professores entrevistados tiveram esta oportunidade sem que a escola fosse imprescindível, mas num universo de milhões de não letrados quantos podem ter a mesma oportunidade?

Tenho claro que somente a aquisição da competência leitora ou a formação de leitores críticos não é suficiente para a mudança de uma sociedade. A leitura não é a única redentora de uma situação já bastante complicada, porém o abismo cada vez maior entre leitores e não-leitores também acaba contribuindo com a situação de desigualdade, "a separação entre leitores e não-leitores espelha a divisão social entre poderosos e excluídos, entre as classes que dominam e as que executam" (FOUCAMBERT, 2002:37). Deve, entre outros, ser papel da escola fazer a mediação entre o mundo letrado e os aprendizes, contribuindo para que a leitura deixe de ser vista como algo restrito a uma tarefa escolar e passe a fazer parte das práticas sociais. Isto, talvez, possibilite a entrada de mais pessoas, não apenas na escola, mas, principalmente, no mundo letrado, e que a leitura possa contribuir realmente para uma transformação, não apenas dos sujeitos, mas da sociedade em geral.

## Bibliografia

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATI, Maria do Rosário Longo (org). *Atuação de professores - propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara, SP, JM Editora, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, 12ª edição.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência - Por uma sociologia do campo científico*. São Paulo, Ed. UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre, RS, Artmed, 2001

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre,RS, Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre, RS, Artmed, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar - Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Casa do psicólogo, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global Editora, 2004

SAVIANI, Demerval. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP, Autores Associados, 2007.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, ARTMED, 1989.

---

[1] Atendendo ao pedido de alguns professores, utilizarei pseudônimos para designá-los.

[2] Apenas alguns números para reflexão: Segundo levantamento do pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) realizado em 2001, em nível nacional, temos a seguinte classificação: 31% da população no Alfabetismo 1 (capacidade de localizar informações em que a configuração auxilia o reconhecimento); 34% da população no Alfabetismo 2 (capacidade de localizar informações mesmo não tão explícitas em textos curtos ou médios); 26% no Alfabetismo 3 (capacidade de ler textos mais longos, fazer inferências e interpretações); 9% no Analfabetismo absoluto ( não reconhecem nem as letras). In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil. São Paulo, Global Editora, 2004.

[3] O capital cultural pode ser definido como o acúmulo de bens simbólicos. O capital cultural pode existir sob três formas: incorporado (recebido por meio da família e das primeiras relações sociais); objetivado (aquisição de bens culturais como livros, obras de arte, etc.); institucionalizado (materializado por meio de diplomas escolares).