

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLOGIA DOS TEMPOS SOCIAIS

Áurea Regina Guimarães Thomazi

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar uma experiência, em curso, de uma oficina de leitura desenvolvida no âmbito do Projeto Escola Integrada em Belo Horizonte, tendo como referencial teórico a Sociologia dos Tempos Sociais (SUE, 1991, 1992). Em uma primeira parte, explicitamos alguns critérios apontados por essa teoria, para a análise do tempo social dominante nas sociedades. Pretendemos mostrar que o funcionamento e as mudanças na sociedade ocorrem a partir da organização dos tempos consagrados às diversas atividades sociais bem como as representações que se relacionam a ela. Dito de outra maneira, a partir da organização e da representação dos tempos sociais, as atividades em uma determinada sociedade e, portanto, também na escola, representam diferentes concepções, por exemplo, as de tempo livre ou tempo de trabalho. Em uma segunda parte, ainda fazendo referência a essa teoria, procura-se analisar as práticas de leitura na escola (CHARTIER, 1989; HEBRARD, 1985; SINGLY 1989; SOARES, 1999), finalizando com um relato de experiência, das atividades de leitura, desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental, em algumas escolas da rede pública. Trata-se de uma iniciativa da rede municipal de Belo Horizonte, iniciada em 2007, que tem como proposta desenvolver diversas atividades além do reforço escolar, tais como, artes, jogos matemáticos, sexualidade, capoeira, artesanato, horta e práticas de leitura, dentre outras. Tais atividades são realizadas em horários e espaços extra-classe. Procuramos mostrar como as atividades de leitura e o tempo dedicado a cada uma delas correspondem à concepções de tempo livre ou tempo de trabalho, presentes e dominantes em nossa sociedade.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Escola; Tempo livre; Tempo de trabalho; Sociologia; Tempos Sociais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DOS TEMPOS SOCIAIS

A sociologia dos tempos sociais surge de uma aspiração que busca compreender a sociedade e suas mudanças a partir da organização dos tempos consagrados às diversas atividades sociais e das representações à elas relacionadas, ou seja, a partir da organização e da representação dos tempos sociais, conforme a definição elaborada por Sue (1991), que explica os Tempos Sociais como:

...grandes categorias de tempo que uma sociedade se dá para coordenar e ritmar as principais atividades sociais as quais ela acorda um valor bem particular: tempo de trabalho, tempo livre, tempo familiar, tempo de educação, em nossa sociedade, por exemplo. A articulação desses diferentes tempos é a condição necessária à toda a vida coletiva, ela constitui a trama da vida social, 'a verdadeira transpiração da sociedade' como escreveu Hubert.(p.176)

Apoiando-se sobre essas grandes categorias de análise, a sociologia dos Tempos Sociais considera que entre diversos tempos sociais existe sempre um mais importante que os outros, ou “dominante” e, que existem conflitos entre eles para aceder à essa dominação.

Para esclarecer a análise do tempo social dominante em uma realidade social, e por conseqüência as atividades que lhe correspondem, mesmo aquelas do tempo social não dominante, cujas atividades correspondentes teriam um valor social menos importante, são necessários certos critérios (SUE, 1991).

O critério quantitativo, ou ainda a “quantidade” de tempo (horas, dias , anos...) atribuídos a uma atividade em relação a outras é o primeiro deles. A título de exemplo, esse indicador é bastante pertinente no que concerne ao tempo social do trabalho no período referente à segunda metade do século XIX, quando o trabalho ocupava a maior parte da jornada e da vida de um trabalhador.

A este critério quantitativo se acrescenta um critério qualitativo que é a análise dos valores dominantes em relação aos tempos dominantes. Assim, na Idade Média, os valores religiosos constituem um bom exemplo de valores dominantes.

Mas convém sublinhar que, algumas vezes, o tempo social dominante quantitativo não coincide com o tempo social dominante qualitativo. Pode ocorrer de haver uma decalagem, na medida em que “a evolução do sistema de valores acusa um certo atraso sobre a dinâmica objetiva dos tempos sociais”.(SUE,1991:177).

O terceiro critério consiste em uma análise da relação entre, de um lado, o tempo social, e de outro a construção e a representação da realidade social, dito de outra forma, da maneira como o primeiro “define e é definido” por esta última. O tempo social dominante vai assim impor certas representações, e mesmo uma estruturação e uma organização determinadas por uma realidade social. Tomemos aqui o exemplo das sociedades industriais nas quais “as grandes categorias da realidade social estão em relação direta com a posição ocupada no sistema de trabalho (ativo- inativo, categoria sócio-profissional, etc.)” (SUE,199:178).

O quarto critério trata da relação do tempo social dominante e o modo de produção dominante de uma sociedade. Sue (1991:178) retoma aqui, a definição de Touraine, segundo a qual o modo de produção designa “ a produção da sociedade”. Neste sentido, é preciso conhecer as diversas produções materiais e simbólicas e ver qual é ou quais são as produções consideradas como sendo as mais importantes.

Enquanto que nas sociedades primitivas, a principal é a produção simbólica de ritos e de práticas mágicas, nas sociedades industriais é a produção material e econômica que constitui o modo dominante, na medida em que ele é “ligado a representação do tempo social dominante, nesse caso, o tempo de trabalho”.(SUE,1991:179).

A noção de tempo social porta em si mesma, um conflito, uma espécie de jogo onde está presente a luta entre os grupos sociais para impor sua própria representação do tempo como sendo dominante, ou seja, “entre grupos sociais procurando impor a sua própria visão de historicidade”. (SUE, 1992:17).

O tempo social conhece, então, momentos mais ou menos conflituosos, segundo o grau de correspondência entre o vivido e a representação deste vivido. Quando os dois coincidem segue-se certa estabilidade e, quando existe uma decalagem, essa indica um momento de mudança, quando por exemplo, um tempo social já é dominante quantitativamente mas não se beneficia ainda de um reconhecimento social significativo. (SUE, 1992).

AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E OS TEMPOS SOCIAIS DOMINANTES: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Se considerarmos que estamos atualmente em um momento de transição, de mudança, podemos perguntar se a nova estrutura temporal que se coloca está presente nos diversos domínios da atividade escolar. Mais precisamente, convém se perguntar se a escola é vulnerável a essa mudança.

Parece-nos que a resposta é positiva mesmo se, não se trata de uma decisão deliberada da parte da instituição escolar e mesmo se ela é uma das últimas a sofrer essa mudança do tempo social dominante. Parece também que a escola não pode escapar a esse movimento, porque ela está ligada à produção material e simbólica da sociedade e – mais ou menos bem - se ocupa da formação seja de uma mão de obra mais instruída, seja de uma elite pensante e dirigente. Ainda que haja um “atraso” ou uma “decalagem” entre os aspectos quantitativos (como indicam os quatro critérios), a escola reflete ao menos alguns indicadores desse tempo de mudança.

A prática da leitura é sem dúvida, um desses indicadores. Sabe-se que sendo o tempo social dominante o do trabalho, demanda-se a escola que ela ensine a ler e a escrever a um maior número de indivíduos no sentido de uma alfabetização limitada, aliás, “quando o progresso das ciências e das técnicas obrigou a se dispor de uma mão

de obra mais instruída, a função de ler e escrever passou a ser vista de maneira estritamente utilitária”. (INEP, 1987:5)

Hoje, a mudança do tempo social dominante aparece tanto mais evidente que demandamos à escola a atribuição de um outro papel no ensino da leitura e da formação do leitor, mesmo porque ocorreram mudanças na sociedade que atingem essa prática:

A alfabetização teria tido um papel essencial, durante esses últimos cem anos, para o progresso técnico permitindo a um maior número de pessoas utilizar a escrita sem se tornarem leitores. Mas essa relação necessária à informação implícita na escrita é, hoje, muito melhor satisfeita por outras mídias. (FOUCAMBERT, 1989:117)

A propósito da relação entre trabalho e tempo livre, Foucambert (1989:126), assinala que do ponto de vista utilitário, a leitura divide leitores e não leitores, “recorta a divisão social entre o poder e a exclusão, entre classes dominantes e aqueles que executam.”. E ele acrescenta ainda: “a leitura aparece nesse afrontamento como um instrumento de conquista, por outros atores, de um poder, bem antes de se constituir como um meio de lazer e de evasão”.

Mesmo se eles não fazem referência a questão do tempo social do trabalho e do tempo livre, Chartier e Hébrard (1989), revelam a respeito da leitura tal como ela é praticada na França no período entre 1880 e 1980, alguns aspectos que vêm esclarecer essa problemática. Esses autores demonstram que apesar do fracasso escolar e apesar das diversas alternativas colocadas em prática, sobretudo após 1981, para fazer avançar as práticas escolares no sentido de práticas sociais e culturais, a escola continua a fazer da leitura um “instrumento indispensável e complexo de todo o trabalho escolar” no lugar de um instrumento privilegiado de comunicação social (CHARTIER, HEBRARD, 1989:385).

A escola e as práticas de leitura que ela coloca em desenvolvimento não correspondem as exigências do novo tempo social dominante. A realidade do fracasso escolar traduz, de certa forma, a decalagem existente entre, de uma parte os objetivos e as práticas da escola e, de outra parte as demandas sociais atuais. Dumazedier (1986:57) cita um exemplo de fracasso que segue no mesmo sentido: “Trata-se de uma forma de fracasso escolar escondido: é a incapacidade do sistema escolar atual em suscitar mesmo para a maioria dos diplomados dos níveis secundário e superior, o desejo e a capacidade de uma auto-formação permanente ao longo do ciclo de vida.”

A “crise” da leitura na escola é hoje objeto de debates fora e dentro da escola. E as perspectivas que se encontram no centro desse debate são aquelas que definem a leitura ou como “instrumento de trabalho” ou, como “auto formação”, como meio de “conhecer, compreender, se emocionar, sonhar, aprofundar, comparar”, oferecendo “a liberdade para caminhar e estabelecer seus próprios itinerários.” (FOUCAMBERT, 1898:118).

Em um colóquio realizado em torno da sociologia da leitura, Dubet (1993), evocou a questão da leitura na escola sob o ângulo do conflito entre leitura “livre” e leitura “utilitária”, duas práticas que se endereçavam anteriormente à dois grupos sociais distintos e, que hoje a escola propõe ao conjunto de seus alunos, estabelecendo, uma barreira entre leituras lúdicas e leituras úteis.

O conflito pode ser um indicador de mudança do tempo social dominante, como ressalta Singly (1993) nesse mesmo Colóquio a propósito da leitura nas sociedades contemporâneas. Para ele, os jovens que não possuem uma intimidade com a leitura, pela cultura da própria família, descobrem o livro pela escola, instância que não representa pelo imaginário social, o lugar por excelência da liberdade e do lazer.

Assim, constatamos um fenômeno ligado a prática de leitura denominado *iletrismo*. Trata-se, de uma classificação, distinta do analfabetismo, que se dirige àqueles que passaram por períodos de escolarização obrigatória mas que não aprenderam a ler ao final de sua trajetória escolar.” Ou ainda, aqueles que “ não tendo exercido o que adquiriram em sua escolaridade, pouco sólida e insuficientemente utilizada, desaprenderam.” (BRETON, 1989:16-17). É importante acrescentar que o *iletrismo* é sempre associado ao desemprego e pobreza.

Chartier e Hébrard (1992) mostram que o discurso sobre o *iletrismo* é um discurso que saiu da escola e passou a ser adotado pela imprensa, pelos poderes públicos e pelos organismos que defendem as grandes causas humanitárias. Atualmente, não são somente as crianças e os adolescentes que fracassam em leitura, mas também os jovens trabalhadores e os adultos. Dito de outra maneira, “a ausência desse instrumento universal que é a leitura, seria finalmente, a fonte de todas as trajetórias de exclusão. As normas escolares de avaliação se tornam normas sociais.” (CHARTIER, HEBRARD, 1992:30).

Soares (1998), ainda nessa linha de análise, sublinha a dificuldade de conceituar o que é um letrado ou um iletrado na medida em que o domínio da

leitura e da escrita se revela a partir de um processo contínuo de diferentes tipos e níveis. Ela explica que também no Brasil, o conceito de *letramento* foi elaborado a partir de critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita e que dessa forma este conceito se mostra geral e limitado para responder as exigências sociais exteriores à escola. De fato, é a escola que fracassa. É ela que não responde as novas demandas do atual tempo social dominante. Poderíamos mesmo afirmar que trata-se de uma decalagem entre as representações dadas pela escola do tempo social e o tempo social dominante objetivo. Aquele vivido pelos alunos e pelos professores, sem dúvida, porque “a escola é uma máquina complexa e lenta que vive, em grande parte, no tempo longínquo, de suas tradições.” (HEBRARD, 1985:164).

Podemos nos perguntar se o fato de privilegiar a leitura voltada ao trabalho escolar em detrimento da leitura em um sentido mais amplo social e cultural, os professores, eles próprios desenvolvem esse tipo de prática porque também priorizam o “trabalho” em suas leituras pessoais. Em uma enquête realizada por Thomazi (2005:338,339) junto à professores do ensino fundamental nas redes pública e privada, constatamos o limite e a conseqüente priorização do tempo em função do que se considera mais importante, como em alguns depoimentos que se seguem:

Eu tenho interesse em outros gêneros, mas o *tempo* não é suficiente...
Eu só leio o necessário, porque eu saio daqui à 11 horas, vou para casa, almoço e estou na outra escola às 12:45 h. e saio às 17:30h. A noite eu preciso preparar tudo para o dia seguinte às 7 da manhã. O *tempo* é corrido...
Eu só leio leituras para a faculdade. Eu não tenho *tempo* suficiente....
Hoje eu não leio mais romances, eu não tenho *tempo*...
Mas não muito, me falta *tempo*, a noite é preciso fazer o planejamento, corrigir os deveres...
Leio apenas sobre educação porque eu não tenho *tempo*, eu trabalho dupla jornada...
Eu queria mais *tempo* pra ler, mas a escola exige muito...

Em uma pesquisa realizada com alunos da 3ª série do ensino fundamental no Brasil em torno das atividades de leitura na escola, Silva (1986) encontrou várias respostas negativas para a pergunta: Você lê durante aula de língua portuguesa? As justificativas evocam sempre um problema de tempo: “... não, porque falta *tempo*.”; “porque nunca temos *tempo*”; porque a professora acredita que vamos perder *tempo* da disciplina”; porque precisamos avançar na disciplina...” (gripo nosso).

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O TEMPO DEDICADO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

A Escola Integrada é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. É desenvolvida sob a direção da Secretaria Municipal de Educação e, está implantada em várias escolas da rede pública municipal. O Programa atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos e foi iniciado em fevereiro de 2007.

Os alunos permanecem na escola em um turno além daquele em que assistem as aulas, ou seja, cerca de nove horas diárias e ali participam de atividades que são planejadas pela direção de cada escola e coordenadas por um(a) professor(a) chamado “professor comunitário”.

As ações são desenvolvidas no próprio espaço da escola ou ainda em espaços “comunitários”, como praças, igrejas, associações além de visitas e excursões a museus e clubes.

Os parceiros da Prefeitura são Fundações, ONGs e principalmente Instituições de Ensino Superior, entre elas o Centro Universitário UNA, por meio do qual desenvolvemos um trabalho de extensão universitária, desde o início desse Programa, o qual originou a elaboração do presente artigo. Os professores universitários elaboram propostas de oficinas e as apresentam para a Secretaria Municipal de Educação que as oferece às escolas para fazerem suas escolhas. Após, explicitada a demanda da escola, os alunos universitários/ estagiários são selecionados e capacitados pelo professor coordenador e iniciam atividade como monitores na escola municipal. Os universitários trabalham em um período de quatro dias na semana tendo um quinto dia livre para encontro de capacitação com o coordenador, estudo e planejamento das atividades.

Paralelo aos monitores universitários a Escola Integrada conta ainda com “agentes comunitários que desenvolvem oficinas a partir dos saberes da própria comunidade, como por exemplo, capoeira ou artesanato de maneira geral.

As oficinas variam conforme a demanda de cada escola tais como, língua estrangeira, informática, esportes, saúde, sexualidade, jogos matemáticos, reforço escolar, leitura/literatura, artes plásticas, teatro, horta/farmácia, jornalismo, etc.

A oficina que analisamos aqui à luz da Sociologia dos Tempos Sociais é uma Oficina de Leitura que em seu segundo ano passou desse nome mais genérico para o título de “Viajando na leitura”. Seu objetivo é de despertar e desenvolver o interesse das crianças e pré-adolescentes pela leitura. Não tínhamos como objetivo ensinar os alunos a lerem, no sentido de uma alfabetização/ decodificação. Partindo do pressuposto de que a leitura deve ser um direito de todos, pelas possibilidades que ela oferece àqueles que a praticam e tendo em vista a necessidade de se contribuir com a formação de leitores a escolha desse subtítulo se deve ao fato de que a proposta da referida oficina propõe desenvolver atividades de leitura em um sentido mais amplo, social e cultural e não simplesmente uma leitura voltada para o trabalho escolar servindo de pretexto para outras atividades da língua portuguesa, ou ainda, para as demais disciplinas. Pretendemos portanto, alcançar um objetivo que muitas vezes a escola não consegue atingir pelo fato de “escolarizar” a leitura (SOARES, 1999), enquadrando-a nas metodologias e nos critérios de avaliação aos quais ela submete os diversos conteúdos.

Em primeiro lugar é importante ressaltar que embora o projeto já tenha dois anos e meio de experiência, ainda é cedo para uma avaliação mais profunda. Sabemos também que propostas, muitas vezes bem elaboradas e bem intencionadas esbarram em diferentes aspectos de implementação, de ordem burocrática, da resistência de alguns profissionais, da escassez de recursos financeiros, físicos e matérias além da qualificação de pessoal.

Feitas essas ressalvas, queremos chamar a atenção e propor uma reflexão, mais especificamente para a importância atribuída pela escola às práticas de leitura, representada aqui pela oficina em questão.

A começar do espaço físico, percebemos que a oficina de leitura não recebe prioridade e os alunos são levados para locais bastante inapropriados, apertados ou empilhados de carteiras, semelhantes ou ainda piores do que aqueles que já freqüentam no horário normal de aula, como pequenas salas de aula, antigos consultórios médicos desativados ou locais distantes da escola que exigem um longo percurso a pé para se chegar lá. A sugestão de se ocupar espaços mais livres, como pátios ou a sombra de uma árvore, não são permitidos para não dispersar ou para que os alunos não façam barulho para os que estão em aula. Não nos parece portanto existir uma preocupação com um ambiente mais adequado.

Em segundo lugar a biblioteca nem sempre está disponível para o acesso dos monitores com os alunos. Esta, às vezes se encontra fechada, ou atende outras prioridades como o uso do espaço para a supervisão atender alguma criança. Junte-se a isso a desconfiança com que se vê o uso dos livros pelas crianças.

Um terceiro e a nosso ver mais importante obstáculo é a concepção que se tem sobre a atividade de leitura implícita em algumas atitudes da direção e coordenação da escola. Mais do que uma atividade de leitura, os professores cobram dos monitores que façam atividades escritas e que corrijam a ortografia dos alunos, dito de outra forma, a escola pretende, como nos alerta Chartier (1993) e Lajolo (1993), usar o texto como pretexto.

Ainda implícito nas ações da escola percebemos a valorização do "trabalho" escolar na priorização do tempo dedicado às atividades o "para casa" e do reforço escolar. Os estagiários são obrigados a dedicar uma parte do tempo todos os dias ou um dos quatro dias para esse tipo de atividade, sendo que eles nem estão preparados para tal. Não queremos afirmar com isso que o reforço escolar não seja necessário e importante, mas cabe perguntar porque incluí-lo no horário da oficina de leitura/literatura e de outras oficinas mais lúdicas e menos "escolares"?

Nessa mesma linha, a oficina Viajando na leitura que propõe trabalhar com a maior variedade de textos e suportes mas, priorizando a literatura e diversificando-a ao máximo, muitas vezes foi também desviada para finalidades mais didáticas e acadêmicas, como trabalhar temas bem específicos como saúde, meio ambiente, alimentação, dengue, cuidados com o corpo. E nesse caso o estagiário era intimado a buscar uma "literatura" única para cumprir a finalidade curricular. Acrescentamos ainda os eventos comemorativos da escola quando a oficina era cancelada, para, às vésperas do dia das mães, por exemplo, ao invés de trabalharem textos diversos sobre o tema, eram mais uma vez, desviados para confeccionarem "lembrancinhas", como um porta retratos.

Concluindo, propomos uma reflexão sobre a importância do tempo que é considerado dominante e o fato de que se prioriza o tempo com as atividades que são consideradas como de maior valor. O tempos sociais estão presentes na escola e, nesse espaço, as atividades de leitura ainda que desenvolvidas em programas extra classe, indicam que os "tempos dominantes" lutam pela continuidade da dominação.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture* (1880-1980). Paris: Bibliothèque Publique d'Information/ Centre Georges Pompidou, 1989.

CHARTIER, Anne Marie. “La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In:POULAIN, Martine(dir). *Lire em France aujourd’hui* Paris: Editionsdu Cercle de la Librairie.1993 (collection Bibliothèques)

DUBET, François. Colloque “*Sociologie de la lecture et anthropologie de l’écriture*” au Premières Rencontres Nationales de la lecture et de l’écriture. Ministère de l’Education Nationale et de la Culture/CERSOF/ Université Paris V (org.) Paris, jan. 1993.

DUMAZEDIER, Joffre. “*Um échec caché: Les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves et étudiants du système éducatif*”, in: Revue Française de Pédagogie, Paris: INRP, 1986, n°77.

FOUCAMBERT, Jean. *Question de lecture*. Paris: Retz, 1989.

HEBRARD, Jean. “*L’apprentissage de la lecture à l’école*, in : PARMEGIANI, C. A. Livres et bibliothèques pour enfants. Paris: Cercle da la Librairie. 1985.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: Zilberman (org) *Leitura em crise na escola* As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

SINGLY. François de. *Lire à 12 ans*, une enquête sur les lectures des adolescents. Paris: Nathan, 1989.

SILVA, Lílian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1986.

SOARES, Magda. *Letramento*. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil in: EVANGELISTA, A. A.M.; BRANDÃO, H.M.B. ; MACHADO M. Z.V.A *Escolarização da Leitura Literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo horizonte: Autêntica 1999, p-17-48.

SUE, Roger. De la Sociologie du Loisir à La Sociologie des Temps Sociaux” in *Revue des Sciences Humaines et Socialies*, Paris, Dunod, 1991, n° 32.

_____. “ Les precurseurs de la Sociologie des Temps Sociaux” in: Texte du Seminaire: *Sociologie du Temps Livre et de l’Education Permanente* Année Universitaire 1992/1993. Este texto posteriormente foi incluído em SUE, Roger. *Temps et Ordre Social*. Paris: PUF. 1994.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. *L’enseignant de l’école élémentaire et le curriculum de la lecture: enquête à Belo Horizonte (Brésil)*. 2005. Tese (Doutorado)- Paris V, 2005.