

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA : ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO ESCOLAR

Áurea Regina Guimarães Thomazi

Todos os usos da palavra a todos, parece ser um lema sonoramente democrático, não porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo. (RODARI, 1973)

O próprio título que escolhemos para este artigo já coloca em evidência uma oposição presente nas discussões sobre as práticas de leitura que ocorrem no espaço escolar. A primeira concepção, à qual nos referimos como formação humana concerne a uma prática que constitui um elemento essencial da formação dos indivíduos, como cidadãos capazes de exercerem seus direitos e deveres de forma plena, no sentido de uma capacidade de acessar textos diversos, em situações variadas, com eles interagir e deles tirar o proveito necessário em diferentes situações da vida social e cultural. Ou seja, a leitura voltada não apenas para a informação, para o conhecimento, mas também, para o entretenimento, para o imaginário, para a fantasia, para a criação, para a crítica, enfim, para a liberdade do indivíduo.

Quando nos referimos às práticas de leitura como formação escolar, pode parecer que estamos afirmando que a escola não contribui para a formação humana, para a formação do indivíduo/cidadão. Entretanto, estamos enfatizando a formação dos alunos em seu aspecto mais utilitarista, voltada para o trabalho escolar. Neste caso, a leitura se torna em geral, um pretexto para outras finalidades que não a leitura em si mesma, mas para a leitura dos conteúdos das diversas disciplinas e para os objetivos do ensino da língua portuguesa, em um sentido mais restrito, privilegiando, a saber: a ortografia, a gramática, ou o vocabulário.

A leitura como objeto da sociologia

Apresentamos, portanto, algumas considerações em torno dessas duas concepções e principalmente pretendemos questionar as práticas de leitura que ocorrem no espaço escolar e buscar compreender os mecanismos de produção das práticas de leituras na

escola, considerando a leitura como objeto sociológico¹, como um fenômeno que é produzido a partir das relações sociais.

O interesse da sociologia está voltado para diversas pesquisas relacionadas às práticas de leitura, particularmente, sobre as condições de produção da leitura em diferentes espaços sociais ou em diferentes espaços escolares. Em outras palavras, o objetivo é compreender porque certos indivíduos ou grupos sociais têm acesso à leitura e outros não, bem como verificar as condições de produção das diversas práticas de leitura. Daí o estudo das relações cotidianas escolares que possam revelar o que se passa dentro da “caixa preta” da escola, quais os mecanismos que produzem essa ou aquela prática de leitura, que possibilita formar ou não o leitor, no sentido de uma formação humana ou apenas a formação de um aluno visto como um trabalhador escolar.

Em um relato sobre práticas de leitura, Bourdieu (1987 p. 132) ressalta que antes de interrogarmos sobre o que ler, é preciso “se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura”. Neste sentido, é fundamental investigar e conhecer melhor como são construídas as práticas de leitura no ambiente escolar. A prática de leitura é construída socialmente. Ainda que ela muitas vezes ocorra como uma prática de início solitária, na medida em que supõe uma relação íntima entre leitor e texto, a leitura se inscreve nas dimensões cultural e social, quer seja do ponto de vista da produção, da edição, da distribuição de textos, de seu conteúdo, de suas finalidades e, ainda, de seus prolongamentos ou desdobramentos.

A sociologia da leitura surgiu, segundo Chartier (1993, p.89), nos anos 30 nos Estados Unidos, em resposta à grave crise econômica que tomava conta do país. Os sociólogos, assim como outros profissionais que investigavam sobre a leitura “em uma sociedade em plena mutação, inquieta” em relação à crise, colocavam seus objetivos em direção ao aperfeiçoamento e à ampliação das práticas de leitura, “preocupados em preservar e transmitir valores”.

¹ Não queremos com isso ignorar que a prática da leitura é também, evidentemente, objeto de estudo de outras áreas como a psicologia, a pedagogia, a ciência da informação ou a história dentre outros.

A partir daí a leitura como tema de pesquisas sociológicas ocupará um grande diversidade de aspectos, pontos de vistas e metodologias. Robine (1991) em um levantamento sobre pesquisas nesta área, realizadas na França, nos mostra que inicialmente elas se dedicavam a uma sociografia do leitor, como a condição de classe social, gosto, motivação, comportamento, etc. Em seguida, as pesquisas se voltaram para o ato de ler como lazer e mais tarde como prática cultural. Após os anos 1980, em consequência dos discursos sobre fracasso escolar, na escola, o desemprego e o iletrismo², as pesquisas sobre leitura na escola se intensificaram colocando em destaque os aspectos que distinguem as categorias mais ou menos favorecidas da sociedade.

Convém ainda, considerar alguns questionamentos que permitem explicitar o que é a leitura como evocam Horellou-Lafarge e Segré (1996, p. 7), na introdução de uma obra dedicada a um exaustivo levantamento sobre as pesquisas em sociologia da leitura na França: “ O que é um leitor? Como se torna um leitor? Quem detém o privilégio e a autoridade para definir a prática de leitura e determinar quem é leitor e quem não é? Estas autoras perguntam onde se situa a barreira entre leitores e não leitores.

Se algumas pesquisas deixam de lado os pressupostos sobre o que é ou o que não é leitura, outros se interrogam sobre os critérios que os pesquisadores se utilizam para definir “leitores” e “não leitores”, ou “fracos” e “grandes leitores”.

Em um de seus estudos, Bahloul (1988) ressalta que aqueles classificados como fracos leitores, em pesquisas que medem a quantidade de livros lidos em determinado período, podem ser indivíduos que lêem menos do que liam em um período anterior, assim como indivíduos que se dedicam progressivamente a leitura, após um longo período passado sem nada ler. Essas duas situações são, portanto, qualitativamente muito diferentes e não podem ser classificadas em uma mesma categoria. Para tal, Bahloul adota uma investigação biográfica do leitor que leva em consideração sua história familiar e educativa em termos de leitura analisando a socialização de sua leitura, suas

² O termo “iletrismo” é uma tradução que fazemos de “illettrisme” do francês e que se refere às pessoas que mesmo tendo passado pela escola, não têm domínio sobre a prática de leitura por não a terem apreendido suficientemente, ou por terem desaprendido, pelo fato de não terem utilizado o pouco que adquiriram. Voltaremos a este conceito relacionando-o ao conceito de letramento usado por Soares(1998)

representações a respeito dessa prática, seus gêneros de leitura preferidos, os lugares e as formas de aquisição dos objetos de leitura.

Uma outra pesquisa que nos serve de exemplo semelhante se inscreve nesta mesma estratégia do percurso biográfico do leitor. Trata-se do trabalho de Peroni (1995), o qual destaca que as práticas de leitura mudam segundo os diferentes momentos e circunstâncias da vida de cada um. Além disso, ele insiste sobre o caráter social deste percurso dos leitores e, analisa as práticas de leituras de duas categorias bem atípicas daqueles que são classificados como fracos leitores, a saber, trabalhadores metalúrgicos às v[esperas de se aposentarem e prisioneiros. Seu estudo mostra que não há linearidade em matéria de leitura no que concerne a intensidade nem os gostos em relação a leitura. Adotando uma “atitude resolutamente compreensiva” Peroni (1995,p.9) recolheu alguns relatos de vida que

[...] colocam sempre em cena a experiência do outro, notadamente dos familiares mais próximos. Eles colocam sempre em cena as modalidades de encontro com o texto escrito, os lugares, as circunstâncias, as finalidades. Realizada por um indivíduo a leitura é, portanto, eminentemente social, sempre descrita como se situando em relação à uma exterioridade.

Encontramos este caráter social colocado em relevo por Peroni em diversas pesquisas e estudos sobre práticas de leitura tais como elas se desenvolvem, tanto interior como exteriormente às escolas. A leitura constitui certamente para a sociologia um objeto importante sob vários aspectos: desde as condições e do jogo das relações que tornam possível suas diferentes práticas até as utilizações sociais que se fazem dela, passando ainda pela distinção social que se opera entre aqueles que lêem e os que não lêem.

Desta forma a leitura torna-se um objeto do qual a sociologia se apropria. Considerando-se a emancipação que a leitura pode aportar àqueles que a dominam bem e a exclusão que ela pode trazer, para aqueles que não a dominam, trata-se de uma prática que merece ser estudada e compreendida.

É importante esclarecer que a leitura por si só não garante a emancipação dos indivíduos. Entretanto, uma leitura no sentido mais amplo de formação do leitor pode representar uma contribuição significativa, como esclarece Kupiec (1993,p.81-82):

A leitura, ela mesma, deve ser distinguida da emancipação: elas não se recobrem totalmente. Dito de outra maneira, o acesso à leitura não é uma condição suficiente. O que importa é a atitude de pensar de maneira autônoma, de compreender o que se pensa, o que se diz e de reconhecer que o contato com o outro [...] é indispensável. Neste sentido, os livros são passagens obrigatórias. Ler é ter acesso à opinião do outro, possibilitada pelo ato da publicidade que é a edição, facilitando o debate público e permitindo o exercício da faculdade de julgar, pela confrontação ao pensamento do outro. Ler, é assim – notadamente através da ficção- a confrontação de representações contidas em um livro com as suas próprias representações, é o encontro com a alteridade, que possui efeitos na construção da identidade. Breve, a leitura aguça o exercício do julgamento.

A maneira como essas práticas se desenvolvem no espaço escolar poderão, portanto, contribuir ou não para que os alunos sejam capazes de julgar e de produzir sentido a partir das leituras que fazem. Hébrard (1985, p.165) ressalta que reconhecer as letras não é suficiente para saber ler: “[...] na escrita alfabética não é suficiente saber as letras. Com efeito, elas não remetem diretamente ao sentido.” Sem negar que o ato de ler necessita de uma decodificação de signos, o autor esclarece que é preciso considerar que este ato implica ao mesmo tempo “a percepção de indicadores gráficos” e “a elaboração progressiva de um sentido em relação ao objeto textual portador de indicadores...”. Ele esclarece que a leitura não é uma simples decodificação mas uma atividade de reconhecimento do que é lido e para isso é preciso dispor de certo número de informações e, de referências, para organizar e compreender as mensagens do texto. A leitura exige, então uma percepção que pressupõe igualmente da parte do leitor, uma previsão e a elaboração de uma hipótese sobre o conteúdo do texto porque este reconhecimento não é automático mas um ato de decisão, e mais ainda :

A leitura é essa via de acesso à participação social da experiência e do saber. O leitor prova nesse encontro com um texto, a sua própria comunidade cultural [mas] a leitura é também a ocasião de uma experiência de alteridade. (HEBRARD,1985, p.172-173)

De fato a formação do leitor deve se prender antes de tudo à relação que o mesmo estabelece com a linguagem escrita e ao sentido que o texto pode revelar para sua própria vida, como nota Lajolo (1993a, p.15) : “Ou o texto dá um sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum”.

Para Certeau (1996, p.264) ler implica em modificar o objeto lido, é o leitor que dá sentido ao texto, ou seja, a leitura se torna uma produção do leitor e é este quem inventa no texto outros sentidos além daqueles esperados por quem o escreve.

Escola: espaço privilegiado das práticas de leitura

A partir desses pressupostos sobre o que é ler e formar leitores efetivos é que devemos perguntar sobre como se desenvolvem as práticas de leitura na escola, mesmo porque ainda que a leitura “aprendida” na escola nem sempre satisfaça as exigências da vida social dos alunos, o conceito de leitura se desloca da vida escolar como mostra Pompougnac (1996, p. 60):

Se a idéia de uma escala contínua e progressiva de competências do leitor tem sua legitimidade dentro da escola ela se torna uma construção pobre em relação à realidade logo que ela é aplicada indistintamente a diferentes dimensões da realidade social (trabalho, lazer, vida pública, vida privada...).

É impossível negar a importância da instituição escolar para a democratização da leitura. Zilberman (1993, p. 12), mostra que, já no século XVIII, a sociedade europeia vive os desdobramentos não só de uma revolução industrial mas também cultural, à qual em parte se deve à escola:

[...] desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber. Esta decorreu, de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, como mostra Walter Benjamim³; e, de outro, o fato advém da ampliação do sistema escolar que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que não mais se transmitem através dos códigos oral e visual [...] mas por intermédio da escrita.

A escola se torna um elemento chave na propagação da leitura, ainda que sua influência seja exercida dentro de certos limites. De qualquer forma, a partir do século XIX, populações, até então estranhas ao texto impresso, passam a ter acesso a ele (HEBRARD,1991). Isso é válido não apenas para a Europa, mas igualmente para o Brasil, quando notamos que na medida em que a escola amplia suas vagas ou, aumenta

³A referência é: BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massas*. Rio de Janeiro: Saga [s.d]

o tempo da escolaridade e inclui um maior número de crianças, amplia as chances de acesso à prática de leitura para uma grande parte da população, a qual, encontra na instituição escolar, um local privilegiado de contato com o material impresso.

Entretanto, essa relação que a escola estabelece entre a criança e a leitura, nem sempre acontece no sentido de formar leitores. Soares (1998) chama a atenção sobre o fato de que, a maneira com a escola ensina a leitura, corre o risco de produzir “iletrados” ou, seja, crianças que após passarem quatro anos freqüentando uma escola, não adquiram o domínio da leitura e da escrita exigido para o pleno exercício das práticas sociais.

Percebe-se que com o aumento da escolarização, no que se refere à democratização das vagas o fracasso escolar é colocado em evidência e associado ao aprendizado da leitura. Se apoiando em dados estatísticos e culturais, a sociologia da educação afirma que a escola não é igualitária. De fato, mesmo se todos têm acesso à ela nem todos são recebidos da mesma forma. O sucesso das crianças e a maneira de tratar suas dificuldades diferem segundo o meio social a que pertencem. Ainda que a escolaridade seja obrigatória e prolongada, ela continua a se bater com o fracasso em leitura, como sublinham Chartier e Hébrard (1989,p.383) : “escolarizar mais e mais alunos e cada um mais e mais tempo não é suficiente para tornar o sistema educacional mais igualitário.”

Quanto maior o índice de fracasso, mais a escola se volta na direção de outros métodos e reformas e em geral todas as tentativas que ela empreende remetem ao alongamento da aprendizagem da leitura, considerada então como condição fundamental para o sucesso escolar.

Mas, além dos esforços paralelos, e apoios médicos, psicológicos e pedagógicos é a escola mesma que se incumbem de iniciar os alunos na prática de leitura. Quanto mais há fracasso, mais a leitura se torna “a chave” de todas as aprendizagens, a ferramenta de todo o trabalho escolar. O mundo do texto que se inscreve na vida social cotidiana (aquele que povoa as ruas, o ônibus, as lojas, as faturas de luz, água, etc.) não poderia ser um fim em si mesmo, da aprendizagem da leitura, eles constituem apenas um pretexto “uma ocasião”, para este aprendizado. (CHARTIER; HEBRARD, 1989, p.385)

É neste contexto que surge o discurso sobre o “iletrismo” e a partir daí não são apenas as crianças e adolescentes que conhecem o fracasso em leitura, mas também os jovens trabalhadores e os adultos. Consta-se que “A ausência deste instrumento universal que é a leitura, será finalmente a origem de todas as trajetórias de exclusão. As normas escolares de avaliação se tornam normas sociais.” (CHARTIER; HEBRARD, 1992, p.30).

A relação entre a prática de leitura e a escola é, portanto bastante estreita, principalmente para as crianças que possuem ali o único local para essa prática. Embora não seja uma relação mecânica, a afeição pela escola determina em grande parte as chances de ocorrer também uma maior afeição pela leitura:

[...] as horas passadas na classe preparatória aprendendo a ler estão na origem da associação entre o universo escolar e o universo da leitura. Os primeiros passos deixam traços duráveis [...] Os jovens com problemas não têm sorte, eles amam menos a escola e eles amam menos a leitura. (SINGLY, 1989, p.49-50)

Encontramos-nos em face de um novo paradoxo, apesar do prolongamento da escolarização e ainda que haja interesse em que ela seja cada vez mais democrática, (o que de certa forma, não se pode negar que esteja acontecendo em relação ao número de vagas), a escola produz ela própria, novos excluídos.

O problema, de acordo com Lahire (1999, p.96), é que mesmo aqueles que se dizem defender as vítimas do “iletrismo”, não atacam os mecanismos sociais que produzem este fenômeno, acabando por criticar os próprios iletrados, Este autor se interroga sobre a retórica de exclusão de certo tipo de discurso que coloca o iletrado como um incapaz de gerir sua própria vida e em seu futuro, tornando-se um ser dependente que nem ao menos merece o *status* de cidadão.

Voltando ao centro de nossa análise, como ressaltamos no início do texto, em se tratando de práticas que favorecem a formação do leitor, certos estudos têm demonstrado a importância da leitura como um fim em si mesmo e não como meio de atingir outros objetivos. A formação do leitor implica, da parte deste, uma atitude que consiste em atribuir significado ao texto, a colocá-lo em questão, a aceitar ou mesmo recusar essa prática de leitura, uma atitude que tem relação com o conhecimento sobre o mundo e com sua prática social e cultural. Para se tornar leitor, é preciso ter certa

intimidade com os textos e se reportar em cada um deles à outros textos e à sua própria experiência de vida. (HEBRARD, 1985).

Outros autores, que defendem este mesmo ponto de vista atribuem uma grande valorização à literatura como condição necessária à formação do leitor. Para Zilberman (1993), o texto literário deveria ser colocado a serviço da formação do leitor e não simplesmente da aprendizagem da decodificação da linguagem escrita.

A propósito da relação entre literatura e pedagogia, Held (1977), critica a distinção, feita na escola, entre livros “sérios” e livros de “divertimento”. A autora ressalta a importância da literatura fantástica, do conto e da poesia, assim como as atividades artísticas para a complementação da formação do ser humano. Ela alerta, ainda, que a preocupação com a eficácia da leitura, enfatizada ou limitada pelos livros didáticos pode matar o prazer pela leitura.

As práticas de leitura como formação escolar

A escola utiliza a leitura como “pretexto” para inculcar atitudes e valores nos alunos para levá-los a fazer exercícios de interpretação ou estimular redações (LAJOLO, 1993b). Enfim, a leitura é vista na escola como uma ferramenta como explicam Chartier e Hébrard (1989, p.385):

Contrariamente ao que ela não cessa de afirmar, a escola não prioriza a leitura por ela ser um instrumento privilegiado das comunicações sociais no mundo moderno, mas porque ela se tornou um instrumento indispensável e complexo para todo o trabalho escolar.

Mas como podemos esperar que a escola não trate de forma “escolarizada” as práticas e aprendizagens que acontecem em seu interior? Se as crianças são enviadas à escola, pelos pais, para que apreendam os saberes que aquela instituição seleciona, controla e distribui, como podemos exigir da escola que não cumpra o que dela se espera?

As crianças brasileiras, principalmente aquelas das camadas menos favorecidas, têm na escola uma importante ocasião de ter um contato mais estreito com a leitura, com o mundo dos livros, com a literatura, os jornais, as revistas, os vídeos, e vários outros. Se isso ocorre, não podemos negar que esse acesso representa de certa forma uma

democratização das práticas culturais. Entretanto, isso não impede que questionemos a maneira como o conhecimento é produzido ou, a maneira como as práticas de leitura são desenvolvidas nesse espaço.

Como afirma Soares (1999), o problema, não está no fato de a escola escolarizar a leitura, pois é a essa tarefa que ela se propõe. A escola possui sua própria lógica: currículos, disciplinas, programas, metodologias, critérios para a distribuição do tempo e do espaço, enfim uma série de ações formalizadas. A questão está na maneira como a leitura é escolarizada a qual pode ser classificada como *inadequada*, se analisarmos do ponto de vista da formação do leitor e da formação humana.

Essa autora corrobora os argumentos já citados anteriormente a respeito da utilização da leitura como pretexto para outras atividades escolares. Ela aponta, sobretudo, o uso inadequado da biblioteca escolar ao lado da leitura e do estudo da literatura infantil e, de outros textos como os do livro didático.

São inúmeros os equívocos praticados na realização dessas práticas: a ênfase em formalidades como a postura no ato de ler em detrimento de aspectos como a interpretação e a possibilidade de crítica; a escolha dos livros pelo professor sem a participação dos alunos; a avaliação centrada na verificação se o aluno leu ou não; a recorrência de autores e textos; o predomínio de alguns gêneros sobre outros; as fragmentações de textos; desapropriações da autoria original bem como alterações, textos forjados ou, sem sentido, interrompidos; dentre outros.

Concepções de leitura na escola de ensino fundamental

Tomamos como referência para ilustrar as práticas de leitura escolares uma pesquisa⁴ sobre as possibilidades de formação de leitores, na escola fundamental. O foco foi colocado nas práticas de leitura, desenvolvidas por um grupo de 33 professoras⁵ em escolas das redes municipal, estadual e privada. Essa prática pedagógica foi analisada ao

⁴ Ver THOMAZI. A. (2005).

⁵ Usaremos sempre a palavra no feminino tendo em vista que todas as entrevistadas pertencem ao sexo feminino

lado de outros aspectos tais como, o planejamento, as práticas de leitura pessoais dessas professoras, suas trajetórias como leitoras, a formação (inicial e continuada), além das condições concretas, oferecidas pelas diferentes escolas no sentido de contribuir para formar leitores.

No presente texto, apresentamos apenas algumas observações em torno dos planejamentos das professoras entrevistadas. Na referida pesquisa analisamos, primeiramente, o aspecto quantitativo, verificando qual o espaço dedicado às atividades de leitura no conjunto do documento, ou seja, procuramos saber quanto é ocupado por objetivos, metodologia, atividades ou propostas exclusivamente voltadas para as práticas de leitura, ao lado daquelas que visam à linguagem oral, a produção de texto ou conhecimentos lingüísticos em geral.

Em, um segundo momento, nos detivemos na análise qualitativa sobre as práticas de leitura, buscando conhecer qual era a concepção de leitura implícita nas respectivas orientações, contidas nos planejamentos.

Embora as professoras entrevistadas, tenham falado com certa facilidade sobre seus planejamentos, o mesmo não ocorreu quando lhes foi solicitado que ele nos fosse apresentado. Um pouco mais da metade de nossa amostra não nos mostrou qualquer documento concernente às orientações que seguem como planejamento das atividades de leitura⁶.

Devemos ainda considerar que mesmo em relação àquelas que apresentaram um documento das atividades/objetivos planejados no conteúdo língua portuguesa, é provável que haja certa distância entre o que está escrito no papel e a real prática dentro de sala de aula.

Relatando uma pesquisa sobre como os professores elaboram seus planejamentos Tochon (1989), explica que a sala de aula é um lugar onde o plano de estudos escrito se

⁶ Algumas declararam que o documento se encontrava em casa, em um armário trancado ou, desorganizado e precisariam procurá-lo. Outras prometeram enviá-lo em um outro dia. Houve ainda, quem tivesse anotações esparsas, em um caderno pessoal o que exigiria uma redação mais ordenada. Finalmente, um grupo de professoras que participa de discussões e de estudos na própria escola, declarou ainda não possuir um documento escrito, o qual ainda estaria sendo elaborado.

transforma em plano de estudos ativo e que a maneira de planejar varia não só entre os professores, mas para um mesmo professor ao longo do tempo. Ele destaca, ainda, que os registros sobre o papel não são freqüentes e que os professores resistem um pouco ao planejamento por temerem uma limitação, por acreditarem em uma distância entre teoria e prática.

De fato, encontramos depoimentos de professoras que preferem um pouco de improvisação, tendo em vista que, freqüentemente, são obrigadas a realizar algo totalmente diferente do que foi planejado. Entretanto, o planejamento mais geral precisa ser feito e de certa forma cumprido, o que é inclusive, acompanhado e cobrado pela supervisão da escola. É importante lembrar que a autonomia dos professores é relativa, pois a direção da escola exerce um controle sobre o corpo docente, sobre o que se faz e sobre o que se produz.

Ainda a respeito do planejamento Perrenoud (1994, p.35-36) descreve situações em que “certamente o professor experimentado pode se permitir vir algumas vezes para a sala de aula sem preparação, improvisar totalmente uma lição, dar exercícios ao acaso...”, mas ele adverte que, esta prática não pode se tornar um hábito e que, de qualquer forma, por trás dessa “improvisação” existe uma base teórica, uma experiência, um conhecimento.

Esse tipo de situação parece indicar que há um processo, o qual Tochon (1898, p. 29) denomina “rotinização e interiorização de conhecimentos”, o que ocorre quando o professor já possui alguma experiência e não tem a necessidade de sempre recorrer ao planejamento:

A grade que serve de ponto de partida sendo conhecida e o planejamento, feito há anos seguidos, certos professores interiorizam esse procedimento: o planejamento é elaborado no cérebro, gravado na cabeça, sem que os professores queiram; eles conhecem de cor porque eles o fizeram. À força de tratar sempre o mesmo sujeito, o professor não olha mais seu planejamento, ele está adquirido.

A análise dos documentos apresentados⁷, revela de fato uma grande variedade a começar da apresentação, o que dificultou uma comparação entre eles utilizando um

⁷ Sobre uma amostra de 32 professoras, tivemos acesso a 10 documentos/planejamentos, referentes a 15 professoras, tendo em vista que um deles foi elaborado em conjunto por cinco professoras.

mesmo referencial. Alguns foram digitados e outros manuscritos, a periodicidade assinalada de mensal à anual e, o número de páginas também bastante variável.

Assim, a análise realizada não foi comparativa, sendo observado em cada documento, separadamente, a proporção dedicada pelas professoras à atividade de leitura. Constatamos, então que um pouco mais da metade dos documentos reservou menos de um terço (as porcentagens variam de 9,1% a 32% do documento), enquanto um número menor de documentos foi mais generoso em relação às atividades de leitura prevista no planejamento (35,7% a 57% do documento). Todavia, como um dos documentos foi elaborado por um conjunto de professoras temos, na nossa amostra, uma maioria, que reserva à leitura um espaço privilegiado.

O aspecto quantitativo é sem dúvida um indicador da importância que a prática de leitura representa para cada professora. O fato de preencher 10% ou 50% de um planejamento com atividades de leitura corresponde a diferentes métodos e posturas de trabalho. Por outro lado, sem analisar o conteúdo das frases, ou itens que constituem os documentos não podemos fazer constatações mais precisas. Neste sentido, analisamos as proposições feitas em cada documento e os separamos, segundo um critério qualitativo em relação às concepções de leitura ali implícitas.

Classificamos os documentos separando as atividades, objetivos e metodologias planejadas, em categorias, tendo em vista as perspectivas que explicitamos anteriormente, conforme sejam voltadas para o trabalho escolar ou voltadas para uma prática social e cultural, o que consideramos como uma preocupação com a formação do leitor. As categorias foram definidas da seguinte maneira: “limitada”, “extensa” e “média”.

Na categoria que consideramos como concepção “limitada” de leitura, incluímos todos os planejamentos que propõem a prática da leitura na sala de aula de maneira mais restrita, mais estreita, ou seja, aqueles planejamentos que utilizam a leitura apenas para trabalhar a ortografia ou a gramática, assim como aqueles nos quais os objetivos se limitam principalmente à leitura em voz alta, a entonação, a fluidez da leitura e a postura.

Não podemos afirmar que estes objetivos não são importantes. Eles estão na base de todo trabalho escolar e constituem alguns dos objetivos da escola. Entretanto, como já foi exposto, a prática da leitura em um sentido voltado para a formação humana, exige muito mais do que estes aspectos.

Os documentos que classificamos na categoria, concepção “extensa” de leitura, englobam planejamentos, nos quais as atividades propostas ultrapassam aquelas de simples decodificação, postura ou entonação. Essa concepção mais ampla subentende objetivos de leitura que vão além do ambiente da escola ou do trabalho escolar, uma prática de leitura como prática cultural adotada em diversas situações e momentos da vida social e cultural, visando a formação humana em um sentido mais amplo.

Em outras palavras, uma prática que parte da compreensão e interpretação de diferentes textos, que pressupõe uma preocupação em despertar o interesse e o gosto pela leitura, criando as condições para formar a competência de um leitor crítico e autônomo, alunos com familiaridade e traquejo no acesso ao texto impresso, de vários gêneros, com diversas finalidades e, sobretudo, valorizando e respeitando o lugar e a importância da leitura literária.

Finalmente, a categoria, concepção de leitura denominada “média”, refere-se aos planejamentos que prescrevem práticas de leitura que estão entre as limitadas e as extensas. Trata-se de um mistura de atividades mais restritas ao lado de outras um pouco mais amplas, voltadas à formação do leitor, mas sem grande ênfase.

A título de ilustração citamos alguns extratos dos documentos que ilustram um pouco das concepções implícitas a partir dos objetivos ou atividades propostas, que predominam em cada um dos planejamentos aqui classificados em três diferentes categorias. Primeiramente temos proposições que ilustram a concepção limitada, tais como: “a partir de textos lidos explorar e ampliar os conhecimentos sobre a pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, etc.)” ou ainda, “Compreensão do texto: título, autor e obra, personagens. Análise do texto, número de

parágrafos, temas presentes no texto, idéias centrais e outras. Identificação do tipo de texto (história, conto ou narração).”⁸

Em seguida, apresentamos um exemplo um pouco mais pretensioso no sentido de se preocupar em fazer o aluno se interessar pela leitura, embora não se possa garantir que surtirá efeitos: “ Identificar e ler corretamente com boa entonação. Separar de maneira correta as palavras em sílabas. Identificar e indicar feminino/masculino, singular / plural, as palavras que são substantivos” [...] “O trabalho com literatura tem como objetivo levar nosso aluno a ter prazer de ler. “[...] “Utilizar a linguagem verbal e não verbal na integração de todos os domínios de estudo. Dominar a estrutura da língua. Criar novas formas de expressão. Racionalizar e socializar .”⁹

Finalmente um breve trecho de um documento que pode ser considerado uma formação da leitura em um sentido mais amplo de formação humana: “Ter conhecimento e o domínio da língua e da leitura com um meio de afirmação de sua identidade cultural (dos alunos) e como fato de integração.”[...] “ Desenvolver a capacidade de escrever, de ler de compreender e de pensar a realidade de maneira crítica, consciente e conseqüente. Experimentar, desenvolver e verificar habilidades de sujeito para falar, ler, interpretar e estabelecer relações em todos os domínios do conhecimento.”¹⁰

O resultado da análise qualitativa mostrou que, as professoras dessa amostra que se enquadram na categoria concepção “média” de leitura, é três vezes maior, do que o número de professoras que elaboraram planejamentos classificados na categoria concepção de leitura “limitada”. Ao mesmo tempo, vale destacar que apenas um documento de uma única professora, preencheu os requisitos da categoria, concepção “extensa” de leitura.¹¹

⁸ Professora de 3ª série, de escola pública estadual.

⁹ Professores das 3ª e 4ª séries de escola privada. Documento elaborado em conjunto, pelas professoras.

¹⁰ Professora de 3ª série, de escola privada.

¹¹ Esta professora atua em uma escola da rede privada. Embora, não seja nosso objetivo neste texto, explorar essa relação entre a concepção de leitura implícita nas atividades propostas e a rede de ensino das respectivas professoras, é interessante assinalar que a maior parte daquelas classificadas na categoria limitada, leciona na rede pública.

Considerações finais

Como podemos perceber a análise dos planejamentos aqui comentados corrobora algumas afirmações que outros trabalhos nos mostram a respeito das práticas de leitura nas escolas. Ainda que, tenhamos uma variação que possa ser atribuída ora ao professor, devido à sua formação, esforço pessoal, trajetória de leitor, ora ao tipo de escola (pública ou privada), devido às condições oferecidas aos professores e aos alunos para a produção das práticas de leitura, parece que a tendência predominante ainda é da leitura voltada para o trabalho escolar.

Percebemos ainda, que a escola estabelece seus próprios parâmetros sobre o que deve ser a prática de leitura e que apesar da variedade de planejamentos (ou mesmo da inexistência deles), não há grande variação no que concerne aos objetivos e atividades propostas. Mesmo aqueles documentos que podemos classificar como uma concepção mais “extensa” de leitura, além de ser em número limitado não se revela muito audacioso.

É preciso ressaltar que essas constatações não se pretendem generalizações, tendo em vista que concernem a um grupo específico da amostra por nós entrevistada e, portanto devem ser consideradas como simples pistas de reflexão para outras pesquisas. Além disso, a categorização aqui apresentada, sobre a concepção de leitura, implícita no planejamento das práticas de leitura, também se circunscreve a esse mesmo grupo. Isso significa, por exemplo, que apesar dos critérios adotados, com base na fundamentação da literatura específica, a professora aqui classificada na categoria concepção extensa da leitura poderia ficar na categoria limitada diante de um grupo, no qual, várias professoras elaborassem planejamentos ou desenvolvessem práticas de leitura bem mais avançadas no sentido da formação humana.

Feita essa ressalva, no que se refere às considerações finais, ao que parece, poucas professoras seguem um modelo de prática de leitura limitado, no sentido apenas da decodificação. Ainda que, muitas professoras utilizem a leitura como pretexto para outras atividades como a gramática e a ortografia, os dados analisados, a partir dos depoimentos tomados, parecem indicar que, de certa forma, tem se tornado comum

diversificar as atividades em torno da leitura, para que ela se torne mais interessante para os alunos, com a adoção de recursos como o teatro, vídeo, desenho, dentre outros. Entretanto, parecem ainda serem raros os planejamentos e as professoras que vão além dessa prática ordinária. Parecem raras aquelas que declaram, explicitamente, o objetivo de formar leitores e que ao mesmo tempo indicam metodologias e atividades necessárias para se atingir tal objetivo, colocando a formação humana em segundo plano, em detrimento da formação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHLOUL, J. *Lectures précaires- étude sociologique sur faibles lecteurs*, Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1988.

BOURDIEU, Pierre. “Lecture, lecteurs et littérature” in BOURDIEU, Pierre. *Choses Dites*, Paris: Editions de Minuit, 1987.

CERTEAU, Michel. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Anne Marie. “La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie” in POULAIN, Michel, *Lire em France aujourd’hui*. Paris: Editions du Cercle de la Librairie, 1993.

CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris: BPI Centre George Pompidou. 1989.

_____. “Rôle de l’école dans la construction sociale de l’illettrisme.” In: BESSE, J-M.; GAULMYN, M. de; GINET, D.; LAHIRE, B.(dir.) *L’illettrisme en question*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992.

HEBRARD, Jean. “L’apprentissage de la lecture à l’école.” In: PARMEGIANI, Claude Anne. *Livres et bibliothèques pour les enfants*. Paris: Cercle de la librairie, 1985.

HEBRARD, Jean. “L’invention de l’illettrisme dans les pays alphabétisés: Les cas de la France”. In: PRIVAT Jean Marie ; REUTER Yves. *Lectures et Médiations Culturelles-*

Actes du Colloque. Villeurbanne, Mars, 1990. Villeurbanne: Imprimerie Fayolle, Difuser: Presses universitaires de Lyon, 1991.

HELD, Jacqueline. *L'imaginaire au pouvoir*. Les enfants et la littérature fantastique. Paris: Editions Ouvrières, 1977. (Collection Enfance Heureuse).

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture en France*. Bilan de recherches. Cachan: Laboratoire de Recherche et d'Etude em Sciences Sociales/ CNRS. 1996.

KUPIEC, Anne. "Emancipation et lecture in: POLAIN, Michel. *Lire en France Aujourd'hui*. Paris. Editions Cercle de la Librairie. 1993.

LAHIRE, Bernard. *L'invention de l'illettrisme*. Rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris: La Decouverte, 1999, p. 96-97.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ed. Ática. 1993a

LAJOLO, Marisa. " O texto não é pretexto" In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola* (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993b

PERONI, Michel. *Histoires de lire*. Paris: BPI Centre Georges Pompidou, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignantes entre théorie et pratique*. Paris: L'Hamattan, 1994. (Savoir et Formation)

POMPOUGNAC J.-C. *Illettrisme: tourner la page?* Baume-les-Dames, Hachette, 1996.

RODARI, Gianni. *Grammatica della fantasia*. Introduzione all'arte di inventare storie, Giulio Einaudi Editore, 1973.

ROBINE, Nicole. "Etats et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture em France", in *Cahiers de l'économie du livre*, mars, 1991. p. 80-105.

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

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

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) *A escolarização da leitura literária* O jogo do Livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

TOCHON, François. “ A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?” *Revue Française de Pédagogie* n°86, jan-fév-mars, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina *Leitura em crise na escola* (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

