

(RE) PENSANDO PRÁTICAS ESCOLARES: O *HABITUS* DA LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES.

Sônia Pinto de Albuquerque Melo
sonia.pamelo@gmail.com

Mestranda do Núcleo de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
npged@ufs.br

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Núcleo de Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe

Seminário sete – “Leitura, Escola, História”.

O presente estudo, fundamentado nos pressupostos teóricos da História Cultural, objetivou investigar e analisar práticas pedagógicas relacionadas à língua vernácula em duas instituições de ensino fundamental de Aracaju, uma pública e outra privada, ambas do mesmo bairro, para perceber seus posicionamentos relacionados ao processo de formação de leitores a fim de constituir o *habitus* da leitura cuja contribuição do sistema escolar é relevante. Segundo Miceli (2005, p.XLII):

(...) o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e / ou as classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força.

O *habitus* é, assim, constituído consciente ou inconscientemente e o sistema escolar contribui para a apropriação do mesmo. Tal qual outros *habitus* que devem ser apropriados, também o da leitura pode ser incorporado a partir da escola. Por este motivo, buscou-se investigar como a escola trabalha com a incorporação de *habitus* da leitura nos alunos.

Para alcançar tais objetivos, travou-se um diálogo com estudiosos que tratam de questões referentes à constituição do *habitus* no campo escolar, ao ensino da leitura e à formação do leitor. Em um segundo momento, foram analisadas as práticas escolares no ensino de língua portuguesa em quatro turmas de 7^a e 8^a séries de ensino fundamental, sendo duas na instituição pública e duas, na particular, para analisar como as mesmas procederam em relação ao ensino da leitura.

Sabendo-se que os brasileiros, em sua maioria, não têm a prática de ler – competência fundamental para o ser humano desenvolver-se e assim, poder atuar no seu meio social – infere-se assim que este fato pode estar associado a razões diversas tais como a ausência de incentivo no âmbito familiar, a ausência de políticas que tornem a leitura, como prática que proporcione a formação de leitores, acessível à maioria populacional além da ausência de práticas instigantes de leitura nas escolas uma vez que, na maioria das vezes, os exercícios realizados no campo escolar não têm sentido para os estudantes por estarem associados a atividades meramente quantitativas não favorecendo a existência de um ambiente para a leiturização¹ que favoreça o desenvolvimento, o acesso e o estímulo à leitura.

Nas escolas, em geral, é perceptível a inexistência de práticas significativas que levem os discentes a raciocinar e a expressar suas idéias. Tal fato está associado a uma diversidade de questões desfavoráveis à criação do *habitus* da leitura tais como a ausência de contextualização entre o cotidiano e as práticas escolares, recursos escassos que não proporcionam um ambiente de estímulo à leitura e, muitas vezes, despreparo dos profissionais, no ambiente escolar, para orientar no processo de constituição de novos leitores. Segundo Silva (2003, p.57), talvez seja este o fator mais agravante, “pois muitas vezes o aluno que tem o potencial e que deseja aprender a ler se vê diante de um profissional que é, ele próprio, um não-leitor, sem uma história de leitura, sem um repertório de livros visitados ao longo de sua existência”.

Percebe-se assim a existência de uma série de fatores que desfavorecem o processo de formação de leitores; por esta razão, é comum acontecer o fato de o aluno concluir as atividades acadêmicas sem ter desenvolvido as habilidades de leitura, apresentando dificuldades em interpretar, compreender o texto e apropriar para a sua vida o *habitus* da leitura o qual, de acordo com Bourdieu (2005, p.346):

(...) numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola, as afinidades profundas que unem as obras humanas (e, evidentemente, as condutas e os pensamentos) têm seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum: relacionar as obras de uma época com as práticas da escola, é um dos meios de explicar, não só o que elas *proclamam*, mas também o que elas *traem*, pelo fato de participarem da simbólica de uma época e de uma sociedade.

¹ A expressão “ambiente para a leiturização” faz alusão a um ambiente propício para formar leitores e está explicitada em FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Por esta razão, ensinar a ler é permitir ao aluno que ele seja capaz não apenas de decodificar o código verbal, mas fazer com que ele compreenda o mundo que o cerca, contextualizando com suas experiências de vida, outrossim, a leitura não pode ser compreendida apenas como busca de informações, mas também enquanto prazer, enquanto fruição do texto possibilitando a aquisição de *habitus* de leitura.

Segundo Neves (2001, p. 137), ensinar a ler é “contextualizar o texto e explorar os seus possíveis sentidos, aprofundar a leitura e promover um diálogo da leitura pelo aluno com a leitura feita pela tradição”. Infere-se assim que o ato de ler não se resume ao reconhecimento de símbolos gráficos e lingüísticos, pois, entre o significante e o significado, está o conhecimento de mundo do leitor, que reflete no texto lido, influenciando a diversidade de interpretações. Ler não é sinônimo de decodificação e a ausência de conhecimento desta realidade colabora com o fato de que sejam formados indivíduos ditos alfabetizados, os quais não são capazes de compreender o que lêem.

Kleiman (1993, p. 65) observa que “o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal, muitas operações que não são foco de reflexão consciente”.

Diante deste fato, pode-se perceber que a leitura é um processo maior de interlocução, de diálogo, que se estabelece entre o leitor e o texto. Nele, as palavras ganham significados, valores que variam de acordo com as vivências, as experiências, enfim, todo o universo cultural dos leitores.

Sendo a leitura produção de sentidos, ela pode operar como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução, cujas situações acionam fatores externos como, por exemplo, outros textos lidos anteriormente.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter a apropriação da leitura do professor, ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação. Importa, na leitura do aluno, permitir sua trajetória interpretativa, destacando-se assim, os diferentes fatos do texto identificando outros conhecimentos de seu domínio, viabilizando-se então sua interpretação a partir dos mecanismos ativados a partir do diálogo estabelecido entre os textos lidos pelo aluno, por exemplo.

Compreende-se então que ler é produzir conhecimento e ensinar a ler é inserir o aluno na produção histórica do conhecimento. Sendo assim, para os discentes serem leitores, há necessidade de os professores serem agentes da conscientização do uso de linguagem. Por isso, é fundamental que os professores ao proporem uma tarefa de leitura, saibam o que os alunos têm a dizer sobre a leitura realizada, o sentido produzido no texto lido por eles. Dessa forma, há possibilidade de professores e alunos constituírem, juntos, as direções a serem dadas na leitura proposta.

É também relevante que o caráter lúdico existente na produção literária esteja presente nas atividades propostas a fim de a mesma não ser trabalhada como pretexto para estudos meramente reprodutores de atividades gramaticais, pois o objetivo da leitura é produzir sentido e este só poderá ser alcançado quando os

alunos, e também os professores, passarem a ler com interesse, com estímulo. Para isso, é interessante tornar o ato de ler uma atividade prazerosa, independentemente do formato, do gênero e dos referenciais presentes no texto.

Segundo Geraldi (2001), há quatro relações distintas mantidas entre o leitor e o texto lido: leitura como busca de informações, leitura como estudo do texto, leitura do texto como pretexto e leitura como fruição do texto.

No primeiro caso, conforme o autor, o leitor objetiva, em sua leitura, extrair do texto uma informação independentemente do gênero textual.

Já no segundo caso, é possível inferir as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor; podendo-se verificar, neste estudo, a defesa de pontos de vista.

No terceiro caso, a leitura é utilizada como desculpa para o trabalho com outras atividades, sem que necessariamente esteja envolvendo a leitura.

No quarto e último caso abordado por Geraldi (2001, p. 97 e 98), pretende-se enfatizar a leitura como “uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha nenhum resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado”.

Considerando-se o caráter plurissignificativo do texto, infere-se assim a existência de diferentes possibilidades de leitura as quais estão relacionadas a uma diversidade de questões. Conforme Bourdieu e Chartier (2001, p. 237):

(...) diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe. E, tanto quanto se saiba, para nossas sociedades, o modelo é relativamente simples. A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar.

Como se pode perceber, a escola apresenta fundamental relevância na aquisição de *habitus* concernentes à formação de leitores. Por este motivo, selecionou-se, nesta pesquisa, o contexto escolar como meio de investigação do desenvolvimento de práticas de leitura.

A fim de conhecer se as práticas de leitura desenvolvidas no âmbito escolar proporcionavam aos alunos a aquisição de *habitus* para formação de leitores, foi realizada uma investigação de campo em duas escolas de ensino fundamental, uma da rede pública e outra, da rede particular, ambas no mesmo bairro, no município de Aracaju-Se.

Para tal, foram observadas as aulas de língua portuguesa e redação em quatro turmas de 7ª e 8ª séries, sendo duas da escola pública e duas, da escola particular, perfazendo um total de 42 horas-aula observadas.

Os dados colhidos foram registrados em diário de campo e, posteriormente, sistematizados, levando-se em consideração alguns indicadores que apresentaram as recorrências das atividades desenvolvidas em sala de aula. Entre os indicadores, destacaram-se as ocorrências de atividades de leitura, de produção textual, de reprodução (tais como cópias e ditados) e de trabalhos com a metalinguagem (gramática).

Do total das 42 horas-aula observadas, 21 foram na escola pública e 21, na particular. Naquela, verificaram-se 15 ocorrências de trabalho com a metalinguagem, 9 com a leitura, 5 de reprodução de textos e 3 de produção de textos; já na escola particular, registraram-se 16 episódios de leitura, 11 de atividades com a metalinguagem, 7 situações de reprodução e apenas 4 de produção de textos.

É importante salientar que várias das atividades mencionadas ocorreram em uma aula. Observando-se os dados pode-se depreender que houve um maior direcionamento, em ambas as instituições para a metalinguagem e para a leitura. Por conseguinte, faz-se necessário refletir acerca das atividades desenvolvidas com a leitura, as concepções de leitura apresentadas pelas escolas e qual a preocupação com a formação de leitores.

Conforme os dados coletados, averiguou-se que, após as atividades com a metalinguagem, houve o predomínio das atividades de leitura (leitura oral, discussão das idéias do texto e interpretação escrita). Tais atividades, entretanto, exploraram, de maneira remota, a possibilidade de expressão do aluno; na leitura oral, por exemplo, houve maior preocupação com a fluência, a dicção, a articulação das palavras e as pausas. De acordo com estes dados, ficou então perceptível que foram priorizados os aspectos mecânicos do processo.

Na instituição particular, do total dos episódios de leitura, apenas dois foram destinados à discussão das idéias do texto com predominância de discussões provenientes do docente. A partir deste fato, pode-se refletir acerca da formação do leitor no campo educacional, uma vez que como a compreensão e o entendimento do aluno ficam relegados a um segundo plano, provavelmente, ter-se-ão leitores passivos, pois não foram percebidas manifestações de estímulo à aquisição do *habitus* de ler e tampouco atividades que proporcionassem aos alunos pensar e opinar criticamente.

É interessante refletir sobre as atividades de leitura no campo educacional uma vez que, em muitos momentos, as mesmas são trabalhadas como pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais, não sendo trabalhadas as idéias, a contextualização com a realidade do corpo discente.

Quanto aos gêneros textuais trabalhados, em situações de leitura, percebeu-se a ausência de diversidade. Dos textos em prosa, sobressaíram-se, sobretudo, os informativos e outros com textos teatrais. Em menor índice, perceberam-se atividades de leitura com textos narrativos e, em menores proporções, o texto

poético. Salienta-se ainda que os textos trabalhados em sala de aula faziam parte, na maioria dos episódios, do livro didático.

As atividades de escrita desenvolvidas nas aulas observadas podem ser inseridas em duas categorias distintas: escrita-reprodução e escrita-produção com predomínio daquelas em detrimento destas. Entre as primeiras, podem-se inserir atividades de cópias, ditados, estudos dirigidos, treino ortográfico, exercícios gramaticais, enfim, podem-se incluir, neste grupo, trabalhos, sobretudo, com a classificação, com a repetição de modelos os quais se mostravam descontextualizados da realidade do aluno.

Já na segunda categoria, podem-se inserir propostas de textos produzidos pelos alunos em linguagem escrita, sejam textos dissertativos, narrativos, descritivos, informativos, poéticos, por exemplo.

De acordo com as atividades desenvolvidas no campo escolar, apreende-se que as aulas se limitavam, predominantemente, à gramática normativa com praticamente a inexistência de atividades direcionadas à formação de leitores cujos alunos eram tratados, na maioria das vezes, como seres passivos e sem participação na construção do conhecimento denotando assim o descaso com o processo de apropriação de *habitus* para a constituição do leitor dada a predominância de atividades descontextualizadas e mecanicistas com exercícios gramaticais cuja proposta aludia à fixação de regras, convenções, instruções além da ausência de atividades que implicassem uma leitura crítica do mundo.

Diante do que foi exposto, é interessante repensar as práticas adotadas para a constituição de *habitus* de leitura no ambiente escolar a fim de possibilitar, no contexto acadêmico, a apropriação de práticas para a formação do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. “Estrutura, habitus e prática”. In: **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 337 – 361.

CHARTIER, Roger (org). “A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bourdieu). In: **Práticas de leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229 – 254.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

MICELI, Sérgio. “A força do sentido”. In: **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. VII – LXI.

NEVES, Iara Bittencout Conceição. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 2ed. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.