

É possível explicar o que é o fracasso escolar da leitura?

Uma breve discussão sobre o uso abstrato de conceitos de crise da leitura e de crise da escola

Marília Flávia de Camargo Borin

Resumo: Este artigo discutirá a respeito do uso abstrato de imagens dos conceitos de crise da leitura e de sua relação com a noção de crise da escola. A abordagem metodológica recorrerá à crítica, do autor José Mário Pires Azanha (1990-91, 2006, 2011), à presença do estilo de investigação educacional, caracterizado como “abstracionismo pedagógico”, que, a seu ver, influencia os estudos acadêmicos na área da educação. Com base nesta perspectiva filosófica, objetivará refletir sobre algumas implicações, na educação, que advêm da apropriação sectária e dogmática dos diferentes discursos que tentam explicar o que seria a dificuldade de aprender e/ou ensinar a leitura, a partir de princípios generalizantes que desprezam a descrição de aspectos da concretude que constitui a dinâmica das relações pedagógicas, na escola. Nesse sentido, será realizado um estudo bibliográfico com base nas pesquisas de Amparo (2017), Boto (2012), Chartier (1995a, 1995b), Mortatti (2001), Silva (2012) e Zilberman (2016) as quais orientarão a análise de representações teóricas disseminadas por discursos abstratos que, a nosso ver, impedem a compreensão das diferentes perspectivas de uso dos conceitos de crise da leitura e de crise da escola relacionadas à realidade do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Crise da leitura. Crise da escola. Abstracionismo pedagógico.

Abstract: This article will discuss the abstract use of images associated with the concepts of reading crisis and its relation with the idea of school crisis. Its methodological approach it will turn to the critique proposed by critique author José Mário Pires Azanha (1990-91, 2006, 2011) to the presence of the style of educational investigation, characterized as “pedagogical abstractionism”, which in his view influences the academic studies in education. Based on such philosophical perspective, the purpose will be to reflect on some implications in education that come from the dogmatic appropriation of several discourses that intend to explain what the difficulty to learn and/or teach reading is all about, drawing from generalizing principles which disregard the description of concrete aspects making up the dynamics of pedagogical relations at school. In this regard, a bibliographical study will be conducted based on the research by Amparo (2017), Boto (2012), Chartier (1995a, 1995b), Mortatti (2001), Silva (2012), and Zilberman (2016) which guide the analysis of theoretical representations disseminated by abstract discourses. These, in my opinion, prevent us from understanding the different perspectives in the use of the concepts of reading crisis and school crisis related to the everyday school reality.

Keywords: Reading crisis. School crisis. Pedagogical abstractionism.

INTRODUÇÃO

Ancorando-se em uma abordagem filosófica, inspirada nas pesquisas de José Mario Pires Azanha (1990-91, 2006, 2011), o artigo apresentará o recorte de uma pesquisa teórica que propõe a apresentação e o cotejamento de diferentes perspectivas e olhares a respeito de discursos que representam o uso de conceitos de crise da leitura e de crise da escola.

Nesse sentido, para análise do uso estigmatizado e abstrato da ideia do conceito de crise, o estudo parte da crítica de Azanha (2011) à presença do “abstracionismo pedagógico”¹ nas pesquisas educacionais, ou seja, de um estilo de investigação educacional que influencia os estudos acadêmicos de educação.

Azanha (2011) esclarece que o uso do termo “abstracionismo pedagógico” pode ser compreendido como uma expressão que indica o modo de tentar explicar e descrever as situações educacionais reais, desprezando, contudo, a sua concretude, ao considerar apenas “princípios” ou “leis” generalizadas que, aparentemente, se apresentariam como suficientes para compreender a cotidianidade escolar.

Segundo Azanha (2011), o abstracionismo pedagógico faz uso de jargões e teorias consideradas interessantes, por isso, perniciosas, e uma de suas decorrências seria a constituição de imagens sectárias da prática pedagógica no que diz respeito às interações entre professores e alunos, no contexto escolar, desconsiderando problemas e aspectos relacionados às situações concretas, como se o cotidiano escolar pudesse se resumir apenas a uma simples relação entre o professor que ensina, e o aluno que aprende. Nesse sentido, a escola tem sido estudada como uma entidade abstrata, plenamente desligada de uma ambiência social e cultural.

¹ Azanha (2011, p. 42) aponta uma dupla marca da produção acadêmico-educacional brasileira que parece ecoar nas modalidades de pesquisa: de um lado um afã cientificista, com base na aposta do progresso tecnológico como redenção dos males educacionais; por outro, a partir de uma motivação politizante entremeada ao que o autor denomina indigência descritiva, um apego a análises reveladoras das contradições educacionais do país, redundando no abstracionismo pedagógico. Conforme Carvalho (2010, p. 88): “esse parece ser o caso de numerosos estudos que, embora tenham por objeto eventos, como reformas educacionais; práticas escolares, como a alfabetização; documentos normativos, como LDBEN/96 e tantos outros aspectos do ‘mundo escolar’ e de sua cultura, apresentam ‘descrições’ e ‘análises’ que raramente ultrapassam a repetição de certas generalidades cuja certeza já era dada de antemão”.

Isto posto, o artigo procura discutir o uso abstrato de discursos que apresentam a ideia de crise da leitura e do fracasso da aprendizagem da leitura, na escola, os quais, a nosso ver, podem escamotear aspectos da realidade e impactar em compreensões equivocadas que estigmatizariam a representação de processos de aprendizagem e da atividade do ensino da leitura, na escola, distanciando o pesquisador de fatos reais e complexos que envolvem a compreensão dos diferentes sentidos que atravessam a noção de crise.

À vista disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica à luz, particularmente, das pesquisas de Azanha (1990-91, 2006, 2011), Amparo (2017), Boto (2012), Chartier (1995a, 1995b), Mortatti (2001), Silva (2012) e Zilberman (2016) que sustentarão a análise teórica proposta com o objetivo de observar a descrição de diferentes usos abstratos a respeito de representações de crise da leitura e de sua suposta relação com a crise da instância escolar.

UMA BREVE DESCRIÇÃO DE DIFERENTES DISCURSOS SOBRE OS SENTIDOS DE CRISE DA LEITURA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUA APRENDIZAGEM

Os questionamentos sobre o uso abstrato e estigmatizado dos conceitos de “dificuldade de aprendizagem da leitura e/ou fracasso na aprendizagem da leitura”, implicam, de antemão, na reflexão a respeito de imagens dogmáticas que representam a noção de **crise** da escola e da **crise** da leitura. Disseminadas por discursos generalizantes, a nosso ver, estas imagens também impactam na maneira como o professor concebe e compreende a sua própria atividade de ensino e os processos de aprendizagem que envolvem a prática da leitura, dentro e fora da instância escolar.

Chartier (1995a, p. 18), ao apontar, em seu artigo *Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia*, o descompasso entre a teoria e a prática, ou seja, entre o discurso disseminado e o que se faz, de fato, na cotidianidade que atravessa a prática pedagógica, alerta para a necessidade de análise crítica do discurso sobre a crise da escola, “abertamente revelada pelas primeiras estatísticas sobre repetência”, que traz ao centro do debate o que passa a ser considerado “fracasso de aprendizagem em leitura”.

Segundo a pesquisadora, a partir do final dos anos 50², os estudos procuram mostrar que as dificuldades, apresentadas no momento de aprendizado na leitura, apareceriam, para muitas crianças, desde os primeiros anos nas séries iniciais. Nesse sentido, tais supostos resultados se apresentaram como condições para sustentar a sociologia da leitura no campo pedagógico, tornando, assim, a leitura escolar como um objeto de pesquisa.

Contudo, a autora chama atenção para as diferentes direções tomadas pelas publicações a respeito de como a ideia de crise da escola passa a ser disseminada com relação ao desempenho da atividade da leitura, porque, os trabalhos realizados, trinta anos mais tarde, em torno da leitura escolar, envolvendo os conceitos de aprendizagem, de métodos de ensino, *corpus* de leituras selecionadas, de avaliação etc. “se tornaram tão numerosos que ninguém pode ter um conhecimento exaustivo deles, e os problemas sobre os quais cada um trabalha são tão específicos que o objeto “leitura” não basta para definir nem um conteúdo, nem uma metodologia.” (CHARTIER, 1995a, p. 18).

Dessa maneira, a pesquisadora observa a ambiguidade de temáticas e as disputas entre os arcabouços teóricos. Sobre este aspecto, indaga:

[...] Que relação pode haver entre uma pesquisa que se interroga quanto ao modo como os estudantes entre 15 e 17 anos, de diferentes países, em função das culturas literárias nacionais, interpretam um mesmo romance (Burgos, 1991), um levantamento que quantifica as leituras de estudantes entre 11 e 14 anos (de Singly, 1993) e estudos de laboratório que procuram verificar modelos capazes de dar conta dos movimentos oculares de leitores *experts* ou de leitores fracos diante de um texto que discorre numa tela (Zagar, 1993)? (CHARTIER, 1995a, p. 18, grifo da autora).

A respeito de tais situações ilustradas, salienta que mesmo que estas se tratem de compreender melhor o que “faz” alguém quando lê, é possível observar que estão diante “de campos de interrogação desconexos cientificamente.” (CHARTIER, 1995a, p. 18).

No entanto, quando a difusão dos trabalhos volta-se para um público de professores não especializados, a sociologia da leitura se encontra “em concorrência com outras pesquisas de diferentes disciplinas (psicologia, psicopatologia, psicanálise, linguística,

² Anne-Marie Chartier (1995a, p. 17) esclarece que somente nos anos 50, na França, “são publicados os textos que marcam a entrada com força de novas problemáticas, seja na trilha da educação popular de “*Peuple et Culture*”, ou na perspectiva de uma crítica social de inspiração marxista, no Centre de *Sociologie des Faits Littéraires*, em Bordeaux.

didática do francês, crítica literária ou ciência dos textos, história cultural e antropologia cultural).” (CHARTIER, 1995a, p. 19).

Quando um quadro de referência tradicional é questionado, Chartier (1995a) destaca que, com isso, surge uma *nova* definição de conceito de leitura, com relação às suas finalidades, operações e de seu aprendizado, que suscita discussões e polêmicas entre pesquisadores, bem como entre os professores. Assim, na medida em que novas perspectivas teóricas embasam as práticas pedagógicas, passa-se a justificar, por meio desses *outros* modos de conceber a leitura, as críticas em relação às modalidades de ensino utilizadas e, em contrapartida, contribuindo para legitimar o uso de dispositivos de ensino, considerados inovadores.

Por outro lado, sublinha que se as polêmicas e debates, em torno das definições contraditórias, são tão acalorados é porque, por detrás das questões científicas, “são as questões pedagógicas, as políticas educativas e culturais que são postas em causa a cada vez, através de prescrições oficiais, dos balanços, dos prognósticos, das propostas de prevenção, de terapia ou de reforma.” (CHARTIER, 1995a, p. 19).

Desse modo, Chartier (1995a) alerta que para se compreender realmente como a leitura escolar, na França, passou a se constituir como objeto para a sociologia, seria necessário retrazar a história das interações entre as dimensões científica, pedagógica e política, dentro de uma conjuntura escolar com a discussão sobre a ideia de crise da escola e da leitura.

Doravante, a autora levanta a sua hipótese de que quando emerge a sociologia da leitura e, por conseguinte, a atenção na leitura realizada pelos alunos, em aprendizado escolar, esta atividade passa a ser concebida como um objeto que requer investigações e métodos próprios, revelando o foco nos aspectos **negativos** dos quais as questões centrais não estavam voltadas em saber o que e como os alunos liam, mas porque *não* queriam ou *não* podiam ler.

Assim, com o intento de apreender a imagem de crise do ensino da leitura, em nosso país, recorreremos à pesquisa de Silva (2012), que se debruça a analisar o modo como a leitura e o seu ensino se constituíram como objetos de pesquisa em investigações acadêmicas a partir

da década de 1980, na qual podemos observar semelhanças com alguns aspectos das críticas apontadas por Chartier.

Em vista disso, no decorrer de sua pesquisa, a autora discorre que o uso da expressão ensino da leitura é apresentado em um contexto amplo, pois este termo pode contemplar uma série de significações, associando-se a um conjunto de práticas e de finalidades diferentes, que abarcam desde o processo de decodificação realizado no aprendizado da leitura na fase de alfabetização, passando pelas propostas de incentivo à leitura, o desenvolvimento de metodologias para o ensino do ato de ler, a consideração da leitura enquanto instrumento de estudo nas diferentes áreas do conhecimento, entre outras.

Para cada uma destas funcionalidades, a leitura e o seu ensino assumem diferentes concepções com relação às diversas áreas de conhecimento que a ela podem se associar, assim são considerados “como objeto de pesquisa nos estudos realizados no campo da Psicologia, da Biblioteconomia, na Educação, nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos estudos literários, nos estudos históricos, nos estudos linguísticos etc.” (SILVA, 2012, p. 13).

Ao apresentar os resultados da análise, realizada a partir da leitura crítica de dissertações que compõem o *corpus* de sua pesquisa, Silva (2012) observa regularidades na produção dos enunciados de modo que os agrupou em três conjuntos inter-relacionados: os que projetam a imagem de uma crise (do ensino) da leitura; os que se apresentam como propostas para o ensino de leitura; e os que procuram construir o processo de interlocução entre o que se propõem nas pesquisas e o professor, em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos as considerações de Silva (2012) com relação ao modo como observa o discurso de crise da leitura e como perscruta, nas pesquisas selecionadas, a constituição de tal categoria discursiva.

Sobre esta categoria, a autora explicita que observa a regularidade de um discurso que aponta um descompasso entre o ensino de leitura na escola e as práticas de leitura consideradas socialmente valorizadas, que, por este motivo, conduziriam milhares de pessoas à marginalização cultural, pois percebe que “o estabelecimento de relações entre a

escolarização da leitura e a leitura como atividade social mais ampla” (SILVA, 2012, p. 64) apresenta-se como uma das principais estratégias argumentativas, a respeito da noção de crise, utilizada nas pesquisas elencadas.

No intento de esclarecer o contexto da imagem de crise, particularmente do ensino da leitura, denota que a maioria dos argumentos analisados se apresenta de duas maneiras: “por meio do estabelecimento de relações de causalidade entre uma crise de leitura e uma crise do ensino”; e, por outro lado, pela “caracterização negativa das atividades de leitura realizadas na escola, sem o estabelecimento de relações com fatores externos ao contexto escolar.” (SILVA, 2012, p. 64-65).

Quanto ao primeiro argumento, aponta que há nos enunciados o estabelecimento de relações causais entre “o **insucesso escolar** e o **desempenho em leitura**, e entre o **fracasso na escola** e as **dificuldades de leitura**: ou seja, se há um insucesso ou um fracasso escolar é porque há dificuldades primeiras nas capacidades de leitura.” (SILVA, 2012, p. 65, grifos em negrito da autora).

Com base na crítica deste argumento, a autora reconhece que, neste discurso, o ensino da leitura se mostra como uma atividade essencial para o bom desenvolvimento de outras atividades que são realizadas na escola, conferindo, desse modo, primazia ao objeto das pesquisas. Isto posto, Silva (2012) observa que se constrói não apenas a imagem de um objeto abstrato de pesquisa e de ensino, bem como de um objeto sobrevalorizado dentre os demais que possam se constituir em contexto escolar. Desse modo, sublinha que as dissertações apontam que haveria uma relação entre a crise do ensino da leitura e o fracasso escolar, porém, a autora constata um discurso que não apenas culpabiliza a escola, mas, paradoxalmente, responsabiliza esta mesma instituição como a principal agente para a superação da crise³.

³ A respeito de tal visão da escola como instituição redentora da crise da leitura, destacamos as observações de Mortatti (2001) que observa que “a falta de hábito de leitura tem sido apontada como umas das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso como cidadão: “Um país se faz com homens e livros”, diz a frase de Monteiro Lobato usada como lema de uma campanha” veiculada pelos meios de comunicação de massa.” (MORTATTI, 2001, p. 9). Ao lado de sua posição crítica, a autora comenta que não só se nota a crença de que a “escola forma para a vida e que a leitura, especialmente da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola”, o que se torna ainda mais problemática, afirma a autora, quando se olha a escola como um espaço de conservação e a literatura como um agente que possibilitaria a transformação. (MORTATTI, 2001, p. 9-10).

Com relação às representações negativas do ensino da leitura, ressalta a forte presença do uso de expressões de cunho valorativo que apresentam a escola como autoritária, apontando-a como um espaço “em que as relações acontecem de maneira *burocrática*, e o ensino da leitura que, de acordo com o texto, não aconteceria de modo satisfatório porque realizado em uma instituição que se encontraria em situação de penúria e decadência.” (SILVA, 2012, p. 67, grifo em itálico da autora). Dessa maneira, o insucesso escolar seria atribuído ao inadequado tratamento que a leitura receberia, por parte da escola.

Ainda sobre a nossa análise sobre os discursos, disseminados no Brasil, quanto aos sentidos de crise da leitura, vale destacar as pesquisas de Zilberman (2016), a respeito dos primeiros Congressos de Leitura (COLEs), nos anos de 1980, e da fundação da Associação de Leitura do Brasil, que apresentam que o debate relativo à noção de crise de leitura, neste período, apoiava-se em concepções de livro, de literatura e de leitor articuladas entre si e que, por isso, privilegiavam o consumo de obras impressas e canônicas. No entanto, devido às mudanças ocorridas, a autora explica que esta concepção não se sustenta mais, indicando que o próprio uso do conceito de leitura encontra-se em crise.

Segundo Zilberman (2016), foi por volta das décadas de 1960 e 1970 que a leitura entrou, com maior evidência, no radar dos pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. No mesmo período, o impresso e o livro experimentavam o seu apogeu, nesse sentido, a proposta de uma política de leitura correspondia a estimular a decodificação, o entendimento e a interpretação de textos escritos. Desta maneira, a leitura podia apresentar-se em crise mediante a disseminação do discurso de que “a falta de indivíduos letrados ou por excesso de consumo da indústria cultural”, assim, a autora observa que, neste contexto, a solução para este problema decorreria da suposta possibilidade de oferecer o acesso ao universo do livro ou do suporte impresso. (ZILBERMAN, 2016, p. 28).

O livro, em poucas décadas, “parece ter passado do céu para o inferno”, conforme um processo que está longe de ter sido concluído, afirma a autora. Por ocasião da fundação da Associação de Leitura do Brasil e dos primeiros Congressos de Leitura, em 1980, “experimentava-se a idade de ouro do livro, entendido como o objeto que não podia faltar nas

bibliotecas públicas e escolares”, que era consumido dentro e fora da escola, e não se confundia com seu parente próximo, o didático, cuja crise de identidade se presencia nos dias atuais. (ZILBERMAN, 2016, p. 29).

Assim, o livro passou a vir acompanhado de adjetivos que explicitam as suas formas:

[...] impresso, digital, virtual. Além disso, pode ser até ignorado, ainda que seus *surrogates* procurem lembrá-lo de alguma maneira, seja pela nomeação escolhida – *e-books*, termo em inglês também adotado no Brasil –, seja por seu formato. Assim, plataformas e aplicativos capacitados a transmitir seu conteúdo, como *e-readers* e *tablets*, guardam o formato retangular do livro, bem como suas dimensões. O Kindle, por exemplo, com 11,9 cm de largura e 16,9 cm de altura, e o Kobo, com 11,4 cm de largura e 16,5 de altura, adotam medidas próximas do padrão do livro impresso – 14 cm X 21 cm – e quase idênticas às do *pocket book*, com seus usuais 11 cm X 16 cm. (ZILBERMAN, 2016, p. 29, grifos da autora).

Portanto, a autora comenta que o livro “perdeu a aura de que se revestia, ao ser designado como suporte, de existência transitória e eventualmente com prazo de vencimento estabelecido.” (2016, p. 29). Nesse sentido, Zilberman (2016) acrescenta que há muitos pesquisadores que debatem se o seu final está próximo, ou ainda é distante, mas, de um modo ou de outro, observam que parece haver consenso de que dificilmente o livro voltará a gozar do ápice, inquestionável até poucas décadas atrás.

Com relação ao conceito de literatura, a autora tece inquietações de que “parece insuficiente para dar conta das produções com a palavra que pretendem ser julgadas arte” (ZILBERMAN, 2016, p. 31), tal como o seu uso é sugerido, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No que se refere a este documento oficial, a autora apresenta as suas críticas de que a literatura passa a ser traduzida por textos literários, os quais, embora preservados enquanto “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26, apud, ZILBERMAN, 2016, p. 31), são apresentados apenas como um gênero de discurso, ao lado de:

[...] outras expressões linguísticas, cartas, relatos biográficos, peças publicitárias, matérias jornalísticas (a que se poderiam acrescentar, contemporaneamente, emails, blogues ou postagens em redes sociais). (ZILBERMAN, 2016, p. 31).

Desse modo, em um cenário em que o livro perdeu a uniformidade e a literatura a sua unidade, a leitura não poderia permanecer incólume. Concebida como um processo calcado

no reconhecimento de uma alteridade que aparece sob a forma de texto a decifrar, a leitura passa a requerer uma metodologia que faculte o seu exercício, isto é, um letramento, explica a autora. Esse termo, derivado da letra a que dá acesso, mostrou-se útil enquanto a leitura passa a equivaler, de certo modo, em regime de exclusividade, à decodificação da escrita, porém, este procedimento:

[...] revelou-se limitado, quando a expressão verbal foi substituída por outras manifestações de linguagem – a corporal ou a digital, por exemplo. O vocábulo, tal como ocorreu com o livro, viu-se obrigado a aceitar a companhia de adjetivos que o particularizam, seja quando se depara com discursos, como o que se refere ao “letramento literário”, seja quando aponta para práticas advindas do desenvolvimento tecnológico, como o que diz respeito ao “letramento digital.” (ZILBERMAN, 2016, p. 33).

Contudo, a autora observa que o cotejamento do uso de tais termos não se situa apenas no debate com relação à heterogeneidade que a leitura passou a apresentar, quando proliferaram os procedimentos a que ela se refere, mas também na situação dos leitores, cuja diversidade não pode ser ignorada. Em consequência, não se trata, a seu ver, somente da valorização e da difusão de práticas de leitura, mas de considerar os indivíduos a quem elas se dirigem.

Ademais, segundo Zilberman, foi possível, por algum tempo, considerar o leitor uma entidade genérica, “mesmo quando levadas em conta as diferenças de gênero, em pesquisas sobre a leitura.” (2016, p. 33-34). Todavia, a reflexão sobre o leitor não pode limitar-se a entendê-lo apenas “enquanto sujeito habilitado à decodificação e à interpretação de sinais, a que confere um sentido sob a forma de linguagem” (BENJAMIN, 1992, apud, ZILBERMAN, 2016, p. 34), ainda que este comportamento heurístico não tenha perdido a validade, cabe também compreendê-lo enquanto diversidade, considerando os elementos, por exemplo, étnicos, sociais, de gênero etc. Por outro lado, a autora adverte que pensar o leitor, em sua diversidade, requer, da mesma maneira,

[...] ultrapassar a identificação das diferenças de gênero, classe social, etnia, formação ou profissionalização, a que se somam os fatores históricos que intervêm em sua composição. É que, em um país de tantas desigualdades como o Brasil, agudizam -se os desníveis entre leitores pertencentes a grupos similares – etários, escolares, regionais –, impedindo universalizações. Além disso, cada leitor/a

entende-se enquanto único e insubstituível, acima de tudo um sujeito, emergindo, dessa maneira, vontades ou não de prática de leitura. Tais multiplicidades e disparidades dificultam a formulação de uma concepção homogênea sobre os termos que pertencem à equação ato de ler, leitor/a, leitura. Por isso, uma questão se agrega às anteriores, decorrente da relação entre os sujeitos leitores e a leitura: o fato de que boa parte deles parece não se interessar em praticá-la na forma convencional com que ela se oferece nos espaços em que circula. (ZILBERMAN, 2016, p. 34).

Mediante a perspectiva de olhar o leitor para além de imagens estigmatizadas, a autora aclara que os discursos de êxito ou de fracasso não impedem que se admita que, quando, na segunda década do novo milênio, ao referir-se à imagem de crise de leitura, lidamos também com outros conceitos e problemas. Portanto, alerta de que é a leitura, enquanto uma concepção, que está em crise, porque, a cada vez que se utiliza esse termo é necessário tentar responder às seguintes perguntas: de que leitura estamos falando, e o que se passa nas oportunidades em que nos voltamos à leitura de textos escritos. (ZILBERMAN, 2016).

UMA ANÁLISE SOBRE O USO ABSTRATO DOS CONCEITOS DE CRISE DA LEITURA E A SUA RELAÇÃO COM A IDEIA DE CRISE DA ESCOLA

Para a síntese desta breve observação a respeito de diferentes perspectivas teóricas as quais procuraram apresentar descrições diferenciadas de discursos que reproduzem sentidos e representações sobre a ideia de crise da leitura e da escola, recorreremos ao artigo de Azanha, *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas* (1990 – 91), que apresenta a cultura escolar como uma categoria de análise para compreendermos melhor a banalização do uso e da disseminação da ideia de crise.

Neste texto, Azanha ressalta que apesar da crise da educação brasileira apresentar-se “demasiadamente visível para ser negada”, é, por outro lado, “um poderoso fator de obscurecimento quando se quer compreender em profundidade” as suas raízes e as perspectivas de sua superação, pois, até mesmo o próprio especialista, “envolvido na

angústia que acompanha as épocas de crise” (AZANHA, 1990-91, p. 65), parte da ideia de obviedade da crise, que o faz recair em análises estereotipadas e também no modo precipitado de buscar soluções, esclarece o autor.

Nesse sentido, a reivindicação, por uma maior participação na discussão em prol dos interesses coletivos, acabou conduzindo professores, muitas vezes destituídos de maior análise crítica, a direcionar as próprias questões educacionais para serem resolvidas por assembleias e conselhos envolvendo pais e até mesmo alunos. Em relação a este aspecto, para Azanha, não se trata de negar que as comunidades se interessam pelas escolas, mas, por outro lado, para que se possa compreender em que medida esta perspectiva contribui, de fato, para a solução da crise educacional. Com este questionamento nos convida a refletir que:

[...] historicamente, o aparecimento de escolas representou a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo. Essa transferência de responsabilidades foi um processo muito complexo e envolveu, em cada sociedade e em cada momento histórico, as cambiantes e problemáticas relações entre o público e o privado. Nesse caso, não é óbvio que a interpenetração máxima entre escola e comunidade seja indiscutivelmente um benefício para a educação das crianças. (AZANHA, 1990-91, p. 65).

Sobre este aspecto, Azanha (1990-91, p. 66) esclarece que a sua intenção não é promover a crítica ao tema da integração entre a família e a escola, porém tomá-lo como exemplificação “de que a banalidade da crise escolar tem um forte poder de banalização de nossas respostas a essa crise”. A partir deste alerta sobre a trivialização do conceito de crise escolar, revela que o uso de discursos ideológicos e de “cacoetes pretensamente científicos”, que culminam em esquemas classificatórios e de correlações científicas, não permitem o conhecimento as relações concretas praticadas na cotidianidade da escola, por exemplo, dizer simplesmente que:

[...] na escola o professor ensina e o aluno aprende e, depois, partir para avaliar o ensino ou a aprendizagem é deter-se no vestibulo de uma autêntica descrição. É tentar descrever condutas pelos objetivos que a norma legal lhes prescreve. É claro que o professor na sua prática busca alcançar certos objetivos e conformar-se com certas regras, mas é claro também que, se nos ativermos a descrever a atuação do professor pelo alcance ou não de objetivos prescritos e pela observância ou não de

normas estabelecidas, a nossa descrição será abstrata e no máximo poderá nos permitir chegar a uma contabilidade pedagógica que não serve senão para produzir estatísticas escolares. Nessa contabilidade, o aluno – na sua realidade social e psicológica – desaparece. A sua atividade, para nenhum efeito, consiste numa “prática escolar”, é apenas alvo dela e só conta para fornecer um número de estatísticas. Do mesmo modo, são abstratas as descrições disponíveis sobre a administração da escola, do livro escolar etc. (AZANHA, 1990-91, p. 66).

A respeito do uso de descrições abstratas que se traduz em meros dados estatísticos, o autor alerta que tais descrições mascaram o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação, ou seja, ao invés de revelar este jogo, o obscurece.

Com base nesta observação, Azanha (1990-91, p. 66) questiona o sentido do uso da expressão “aluno reprovado” e acautela que “esta entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de práticas escolares” que podem, contudo, passar despercebidas. Para explicar o seu questionamento, procura comparar a diferenciação do uso das descrições “ser reprovado” e “ter oito anos”, e explicita o cotejamento de tais termos, com uma interessante ilustração:

Contudo, se tivéssemos que explicar a um marciano o que significa “ter oito anos”, recorreríamos à descrição de como esse estado é fruto de sucessivos estados anteriores e de determinados correlatos sem os quais “ter oito anos” seria uma expressão vazia. Sem fazer algo semelhante, como atribuir significado à expressão “ser reprovado”? O predicado “ser reprovado” não existe a não ser pelas práticas que o produziram. (AZANHA, 1990-91, p. 66).

Nessa perspectiva, segundo Azanha (1990-91), a atividade de descrever a escola é descrever a formação das práticas que nela ocorrem e dos seus correlatos, o que não significa apenas caracterizar os protagonistas que nela atuam e relacioná-los a condições sociais, políticas, econômicas que poderiam sugerir relações de causa e efeito, implicando em pressupostos obscuros e simplistas, por isso, colocando em segundo plano a descrição de aspectos relevantes que constituem as próprias práticas escolares tais como conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares etc.

Somente com o acúmulo sistemático de tais descrições é possível compor um quadro da situação escolar como ponto de partida para o esforço de explicar e reformulá-la, e, nesse sentido, permitirá que o uso da expressão “má-qualidade do ensino”, nuclear nas descrições de crise da escola, não se apresente como o “efeito objetivo” desta crise, mas como “o correlato de uma mentalidade pedagógica com profundas raízes em determinadas condições

sociais”. Assim, o autor assevera que “somente um positivismo tosco nos impede de observar que o uso da expressão “má qualidade de ensino” não é uma entidade real, mas linguística.” (AZANHA, 1990-91, p. 67).

A partir da crítica de Azanha ao uso de descrições abstratas que nos afastariam da compreensão da cotidianidade que atravessa a realidade das práticas escolares, vale lançar mão da leitura de Boto (2012) sobre a ideia de cultura escolar como uma categoria de análise, ou seja, como um programa de investigação.

Sobre esse aspecto, a autora aponta que o estudo da cultura escolar requer a descrição de modos e dinâmicas de ser e de agir, quando, por exemplo, “os professores ensinam uns aos outros; quando o professor sistematiza no caderno seu plano de aula; quando o aluno registra no diário a lição a ser feita para o dia seguinte; quando o professor envia o aluno para “conversar com o diretor.”” (BOTO, 2012, p. 218).

Doravante, existe um repertório, do saber escolar, não codificado pelos padrões do conhecimento científico, e, nesse sentido, há uma disposição no espaço escolar que permite a organização de experiências e de rituais que constituem o que Azanha nomeou de “cultura escolar” que corresponde à:

[...] conjugação entre conhecimento teórico e conhecimento adquirido nas práticas internas à instituição. Isso envolverá saberes, valores e modos de agir. Há uma relação trançada nas atitudes de professores perante os alunos. Dos alunos com seus colegas, dos professores uns com os outros – e de todos com a busca do conhecimento. (BOTO, 2012, p. 218).

Em vista disso, Amparo (2017) salienta que uma das preocupações, presentes nas pesquisas acerca do que se passa no cotidiano escolar, volta-se para a descrição e a representação do que efetivamente ocorre no interior da escola. O que não quer dizer, necessariamente, que se conhece essa realidade, pois, em muitas circunstâncias, proposições teóricas advindas de diversas áreas do conhecimento fornecem interpretações abstratas para explicar o cotidiano escolar. Portanto, a autora esclarece que “quanto mais se toma a escola como referência, menos se sabe sobre ela, uma vez que as relações sociais instauradas em seu

interior são repostas a partir de lógicas advindas da teoria e não de suas especificidades.” (AMPARO, 2017, p. 35).

Sobre isso, aponta que é necessário levar em conta que alunos, professores e a leitura “ganham significados ao serem tomados como resultantes” (2017, p. 35) do jogo de complexas relações sociais que acontecem na escola. Com isso, não se pode desconsiderar:

[...] que a realidade humana é produzida exatamente no cotidiano, nas inúmeras ações corriqueiras que constituem até mesmo as experiências mais extraordinárias, como nos lembra José Mário Pires Azanha (2011). É particularmente importante tomar esta afirmação quando consideramos os estudos educacionais, uma vez que a escola e a sala de aula são frequentemente vistas como os lugares do trivial, da repetição, enfim, o que se passa nesse local não costuma ser considerado digno de registro. (AMPARO, 2017, p. 35).

Assim, com base na análise do uso abstrato de conceitos educacionais, podemos observar que para Azanha, a compreensão da noção de crise da escola não é possível ser apreendida apenas pelos resultados objetivos e o esforço de adentrar na cultura própria que historicamente se desenvolveu na instância escolar, pois sem descrições confiáveis da realidade que constitui a vida escolar “os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico.” (AZANHA, 1990-91, p. 67).

DE QUEM É A CULPA DA CRISE E DO FRACASSO ESCOLAR DA LEITURA?

Nesse último tópico, gostaríamos de colocar em evidência uma breve reflexão sobre os discursos que atribuem ao aluno uma suposta patologização individual e, por conseguinte, a responsabilidade, do fracasso da aprendizagem da leitura, atribuída, sobretudo, às crianças advindas de classes populares. Nesse sentido, recorreremos, novamente, à análise de Chartier (1995a) sobre os discursos que envolvem os temas da pedagogia da aprendizagem e da psicologia do déficit.

Para a autora, o saber ler é reduzido, nas representações usuais, à competência de memorizar as regras de correspondência entre letra e som de correspondência entre letra e som que permitem a decifração do escrito. E sobre isso tece críticas de que a passagem desta transposição laboriosa à leitura “corrente”, “que não fica mais marcando o passo em cada sílaba, mas que corre ao longo das linhas, encadeia as palavras e as frases, em suma, restitui

facilmente à familiaridade materna da língua oral aos signos mortos da página impressa.” (CHARTIER, 1995a, p. 20).

Sobre essa perspectiva de reduzir a atividade da leitura ao domínio da decifração, a pedagogia da leitura passa a ser identificada aos métodos que permitiriam adquiri-la. No entanto, a autora ressalta que uma tradição pedagógica dividiu o aprendizado escolar em dois tempos, o “da leitura”, e o “das leituras”, ou seja: “construir, primeiro, a educação de base, depois, uma vez adquirida a técnica, propor, de modo progressivo, os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita.” (CHARTIER, 1995a, p. 20).

Desde o final do século XIX, a obrigação escolar levantou a questão das aptidões requisitadas para a primeira etapa: “será que todas as crianças são capazes de serem alfabetizadas?” Sobre este questionamento, esclarece que:

A França é o primeiro país do mundo a pedir à psicologia para diagnosticar se o fracasso nas aprendizagens de base provém ou não de uma inaptidão do sujeito: é com este fim que é inventada a escala métrica da inteligência e que se prevê, desde a lei de 1909, uma forma particular de ensino que confie a professores especializados a tarefa de instruir “de todo modo” crianças que se revelam inaptas a uma escolarização normal, sem que se requeira para isso cuidados médicos ou psiquiátricos. (CHARTIER, 1995a, p. 20).

A autora explica que, durante aproximadamente meio século, a não aprendizagem da leitura apresentou-se como sinal de atraso do desenvolvimento mental. No entanto, o atraso de desenvolvimento conhecido como deficiências leves, “só tem sentido na instituição escolar, pois num espaço social em que populam os empregos, ele não põe em causa a inserção no trabalho.” (CHARTIER, 1995a, p. 20).

As estatísticas apontam que “são dezenas de milhares de crianças que acumulam atraso desde a série preparatória, que emperram nas palavras quando lêem em voz alta durante o curso elementar” (CHARTIER, 1995a, p. 23), ou seja, que “não sabem ler”. Em poucos anos, enquanto aumenta o número de classes de aperfeiçoamento, a tese do déficit intelectual não pode mais ser considerada pertinente para dar conta sozinha de um fenômeno de tamanha amplitude, observa a autora:

[...] crianças de inteligência normal (segundo testes) se revelam em situação de fracasso na decifração. Assim, a ligação entre capacidade alfabética e inteligência está questionada. Chama-se “dislexia” esta dificuldade duradoura, independente das aptidões intelectuais, para dominar o código alfabético do escrito. O estudo de tais perturbações de aprendizado vem do setor médico (pedopsiquiatria), e em seguida dos serviços de neurologia, em que se notou há muito tempo que os pacientes adultos com determinadas lesões cerebrais perdem toda ou parte de sua capacidade de leitura (as alexias) e que seus erros sistemáticos se parecem muito com aqueles que cometem alguns iniciantes. (CHARTIER, 1995a, p. 23).

Sobre esse aspecto, comenta que, promovida nos anos 60, a palavra “dislexia”, circunscrita a casos estudados clinicamente, passa a designar “todos os maus leitores”. Assim, esta categorização torna-se “uma etiqueta vaga, mas cômoda”, que passa a designar o *handicap* das crianças e adolescentes que apresentariam dificuldades na atividade de leitura. (CHARTIER, 1995a, p. 23).

Já em sua obra *Discursos sobre a Leitura – 1880-1980*, Chartier (1995b) apresenta uma análise a respeito de como os novos discursos⁴ sobre a cultura impactam no campo da leitura. Nesse sentido, sublinha que, quando se instala uma problemática do fracasso na leitura, focada nas questões das primeiras aprendizagens, não se podia imaginar que o ato de ler representa algo mais do que aprendizagem de uma técnica que deveria acontecer em alguns meses.

Quanto à essa visão reducionista da aprendizagem da leitura, denuncia que “não conseguir dominar um conhecimento tão simples” passou a ser visto como consequência de uma patologia individual, por isso, “a via de exploração da causa do fenômeno é de início médico-psicológica [...] e mais ainda, de diferentes especialidades: médicos, pedopsiquiatras, psicólogos, ortofonistas e reeducadores de toda espécie.” (CHARTIER, 1995b, p. 560).

Contudo, alerta que também se passou a examinar o ambiente familiar considerado inadequado, a violência da vida urbana e a influência da televisão. “Quer o fracasso derive da criança, da escola ou da sociedade” (CHARTIER, 1995b, p. 560), a autora destaca que o êxito

⁴ Sobre estes novos discursos Chartier (1995b, p. 553) esclarece que se concentram “sobre o tema da leitura cerca de metade dos artigos aparecidos em *L'Éducation Nationale* (mais tarde *L'Éducation*) no período de 1965-1975: dez anos para dizer, em detalhes, tudo o que é sacudido pela crise, tudo o que ela inaugura ou encerra, o que ela promove ou descarta.” Assim, a autora questiona se “tais discursos, que preconizam um humanismo moderno ou científico, permanecido como meras declarações genéricas de intenção ou repercutiram de modo visível sobre as práticas da leitura?” (1995b, p. 553).

ou o malogro da fase de alfabetização⁵ são vistos de extrema relevância para o prosseguimento na vida escolar.

As causas de natureza sociocultural envolvem aspectos além da aprendizagem e, nesse sentido, “a própria cultura está em jogo”, assevera a autora, “visto quem seleciona eleitos e reprovados de acordo com o meio social a que pertencem os alunos, e o faz uma segurança estatística infalível.” (CHARTIER, 1995b, p. 561). Com isso, surge um estereótipo de quem advém, ou não, de uma família “de diplomados”, que será o critério para avaliar se o aluno conseguirá ler, ou não, no momento certo e se fará, ou não, estudos mais completos.

A autora conclui, então, que haveria a constatação de uma forte correlação estatística entre origem social e fracasso escolar, que forneceria “matéria para alimentar uma sociologia da leitura” (CHARTIER, 1995a, p. 24).

Com base na análise de Chartier sobre as supostas causas que justificariam a dificuldade de aprendizagem da leitura, vale destacarmos as observações de Mortatti (2001) a respeito do que passa a ser considerado como “problema da leitura na escola”, que, a seu ver, não pode se resumir meramente:

A uma questão de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, nem ao condicionamento neurotizante do hábito de ler através de técnicas milagrosas. E seu estudo envolve questões das quais nem a psicologia educacional, nem o saudosismo elitista, nem a denúncia de “conteúdos ideológicos”, conseguem dar conta, isoladamente. (MORTATTI, 2001, p. 29).

Porque, falar em leitura,

[...] é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. (MORTATTI, 2001, p. 29, grifo nosso).

Diante das questões brevemente expostas, finalizamos à luz das reflexões desenvolvidas na pesquisa de Mortatti (2001), presente em sua obra *Leitura, literatura e escola*, na qual discute o consenso de que para formar leitores não bastaria apenas oferecer livros,

⁵ A autora esclarece que, a partir de 1966, aparecem artigos sobre as idades pré-escolares bem como a respeito de deficiências de linguagem das crianças que são consideradas más leitoras. (CHARTIER, 1995b).

BORIN, M. F. de C.

pois adverte de que é preciso buscar alternativas para questões que estão relacionadas com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem e de literatura, porque a compreensão da ideia de escolarização da leitura também envolve considerar as contradições que atravessam a própria realidade da instância escolar, “no contexto de modernização capitalista, aliadas à tradição educacional e cultural brasileira marcada por uma tendência literária e retórica.” (MORTATTI, 2001, p. 27-28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto foi conduzido pela intenção de evidenciar o uso de diferentes imagens que podem tratar de modo dogmático e abstrato as representações das noções de crise da leitura e de crise da escola. Sem a intenção de recair em descrições idealizadas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, buscamos, em contrapartida, apresentar perspectivas críticas a respeito de diferentes representações da atividade do ensino e da aprendizagem da leitura, dentro e fora da escola, bem como do uso de imagens estereotipadas que, a nosso ver, advém da disseminação de discursos que estigmatizam a ideia de crise, generalizando este conceito ao se distanciar de observações e descrições confiáveis das próprias práticas pedagógicas na cotidianidade escolar.

As diversas perspectivas teóricas, presentes neste artigo, orientaram a observar, criticamente, por exemplo, que muitos discursos utilizados no âmbito educacional se ancoram no argumento de que haveria relações de causalidade com o que se considera a crise da leitura com a ideia de “déficit e/ou fracasso” escolar, revelando, fortemente, o foco na análise de aspectos negativos. Assim, Chartier ao sublinhar que, quando emerge a sociologia da leitura, o ensino e o aprendizado desta atividade passam a ser concebidos como objeto que requerem métodos próprios, revelando, nesse sentido, atenção central no exame de aspectos negativos, a respeito das supostas motivações que conduziriam os alunos a *não ler e/ou não gostar da leitura*.

Outra questão a se destacar, em suas pesquisas, é a sua denúncia de que a não aprendizagem da leitura, nas séries iniciais, passou a ser rotulada como um sinal de atraso do desenvolvimento mental e, com isso, questiona as relações estabelecidas entre a ligação

entre capacidade alfabética e inteligência. Sobre isso, também tece críticas à categorização “dislexia” que patologiza o aluno, no entanto, para a autora, o uso desse termo não passa de uma etiqueta “vaga, mas cômoda” que designa o suposto *handicap* dos alunos que apresentariam dificuldades na atividade de leitura. Ou seja, a não aprendizagem da leitura passou a ser vista, equivocadamente, como consequência de uma patologia individual, e, por outro lado, as supostas causas de natureza sociocultural seriam responsáveis por estereotipar como “fracassados” as crianças advindas, principalmente, de camadas populares

Já as pesquisas de Zilberman nos alertam de que o debate sobre a crise da leitura, nos anos de 1980, no Brasil, apoiado em concepções de livros, literatura e leitor não se sustenta, nos dias atuais, indicando que o próprio conceito de leitura também se encontraria em crise.

Por fim, à luz das críticas de Azanha ao abstracionismo pedagógico, estilo de investigação educacional que trivializa e banaliza o uso do conceito de crise escolar, impedindo o conhecimento das relações concretas praticadas na cotidianidade da escola, não buscamos chegar a soluções prontas para a resolução de problemas complexos que circunscrevem a intenção de compreender a noção de crise, porém pensar sobre como estes discursos dissonantes, que pouco retratam a realidade das práticas pedagógicas de leitura na escola, podem influenciar no modo como entendemos a noção de crise, seja da leitura e/ou da escola.

Neste cenário de embates discursivos sobre o que seria a crise do ensino e da aprendizagem da leitura, acreditamos que é necessário rever o caráter do uso abstrato dos pressupostos que respaldam a sustentação de tais discursos, o que pressupõe, conforme salienta Mortatti, pensar a complexidade que envolve a compreensão da ideia de escolarização da leitura, a partir da consideração de diferentes questões e problemáticas que atravessam a própria realidade da instância escolar, dentro de um determinado contexto social e cultural.

BORIN, M. F. de C.

REFERÊNCIAS:

- AMPARO, P. A. **Práticas de leitura hoje: representações em conflito**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista USP**, n. 8. São Paulo, CCS – USP. dez/jan/fev. p.65-69. 1990-91.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- AZANHA, J. M. P.. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BOTO, C. Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha. In: **Revista USP**, n.93, São Paulo. p. 211-224, 2012.
- CARVALHO, J. S. F. **José Mario Pires Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- CHARTIER, A. M . Leitura escolar: Entre pedagogia e sociologia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, Set/Out/Nov, 1995a.
- CHARTIER, A. M; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1990**. Tradução: Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica: Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- MORTATTI, M. R. L. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SILVA, A. C. C. N. **Entre a crise e a mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.
- ZILBERMAN, R. Os Congressos de Leitura (COLEs) e a crise de leitura, então e agora. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.27-38, 2016.

SOBRE A AUTORA

Marília Flavia de Camargo Borin é doutoranda e mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia, com especialização lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Educação Especial. Integrante dos grupos de estudos na FEUSP: Filosofia da Educação, Linguagem e Pragmática (FELP), sob a orientação da professora Cristiane Maria Cornélia Gottschalk, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE), sob a orientação do professor Vítor Paro. Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, desde 1996.