

Coleção AZUL de Comunicação e Cultura

Direção

Osvando J. de Moraes

Luiz C. Martino

Plínio Martins Filho

Conselho Editorial

Ana Sílvia Lopes Davi Médola (Unesp)

Antonio Hohlfeldt (PUCRS)

Afonso de Albuquerque (UFF)

Ciro Marcondes Filho (USP)

Clóvis de Barros Filho (ESPM/USP)

Giovandro Ferreira (UFBA)

Jeronimo C. S. Braga (PUCRS)

José Marques de Melo (Unesp)

Luiz C. Martino (UNB)

Olgária Matos (Uniso)

Osvando J. de Moraes (Uniso)

Paulo B. C. Schettino (Uniso)

Plínio Martins Filho (USP)

Rosana de Lima Soares (USP)

Sandra Reimão (USP)

Chantal Horellou-Lafarge
& Monique Segré

Sociologia da Leitura

Tradução

Mauro Gama


Ateliê Editorial

III. Ler, um Aprendizado Escolar Determinante

Supõe-se que aquele que consegue ler textos passou por um aprendizado da leitura. Este é feito, durante os séculos XIX e XX, dentro da instituição escolar, e suas modalidades se transformam e refinam à medida que evoluem as necessidades da sociedade, as aquisições das ciências cognitivas e as modificações dos objetivos que a instituição escolar fixa para si mesma. Bastará, porém, o aprendizado escolar, que ainda é determinante, para que a criança se torne um leitor?

I. APRENDER A DECIFRAR

Nos primeiros graus do ensino secundário do século XIX, que acolhiam os filhos da burguesia com a idade de oito anos, não havia um aprendizado propriamente dito da leitura: as crianças já tinham aprendido a ler no meio familiar, mais particularmente com a mãe.

Até meados do século XIX, o aprendizado da leitura nas escolas destinadas ao povo era feito na base de textos latinos e por soletração: soletravam-se todas as letras de uma palavra e passa-

va-se progressivamente do reconhecimento da letra à pronúncia da palavra [Prost, 1968]. A partir da década de 1850, o latim foi abandonado em favor do francês, e os métodos de aprendizagem eram a decomposição das palavras em sílabas, com a criança recitando em voz alta um texto fragmentado sem apreender-lhe o sentido. Em *Les Vieux*, Alphonse Daudet ilustra as maneiras de ler das crianças de seu tempo: "En... tão... San... to... I... ri... neu...". Tratava-se essencialmente de uma decifração, mediante a identificação e reconhecimento das letras e, depois, das palavras. Decifrar ainda não é ler, apreender o sentido do texto.

Na escola, no tempo da III República, ler consistia, na maioria das vezes, em decorar os textos lidos e repetidos pelo mestre frase por frase; Jean Hébrard observa que a memorização desempenha um papel fundamental e que "as crianças aprendem textos para poder lê-los e os leem para aprendê-los" [Hébrard, 1980]. O conhecimento dos textos antecede a leitura. Os primeiros livros de leitura continuam sendo, por muito tempo, os catecismos, decorados e depois recitados; mais tarde, cedem lugar aos livros de instrução moral e religiosa e, em seguida, aos manuais de leitura corrente providos de textos curtos. As condições da aprendizagem na escola continuam difíceis. Antes da obrigatoriedade da frequência escolar, implantada em 1882 na escola pública leiga, as crianças vão à escola de forma irregular e nem todas usam os mesmos livros; utilizam aqueles que têm em casa; não se pode obrigar os pais a comprar livros novos. Por esse motivo, a aprendizagem é individual: os alunos vão um a um, sucessivamente, para perto do professor e leem seu próprio livro, enquanto os outros se agitam ou se entediam na sala de aula.

Na primeira parte do século xx, começa o ensino da leitura na seção das crianças maiores da escola maternal e prossegue na escola primária (que se tornou obrigatória para as crianças dos sete aos treze anos). Na escola primária, a lição deixa de ser individual; agora é coletiva; a classe compreende divisões do mesmo nível e os alunos aprendem a ler num livro idêntico para

todos. Após a fase de silabação adquirida no primeiro ano, cada criança deve chegar progressivamente a uma leitura corrente, que se faz mediante o reconhecimento da sucessão das palavras. Preconiza-se a leitura corrente em voz alta: a criança deve repetir, oralmente, a cadeia das palavras e das frases; é um trabalho lento e árduo e, como salienta Hébrard, "reconhecer uma sucessão de palavras não implica a possibilidade de compreender uma frase. Reconhecer não é ler" [1980]. A leitura silenciosa e visual exigida nas classes seguintes completa o processo de introdução à leitura, mas, na verdade, continua sendo uma leitura oralizada (que segue o ritmo da voz), feita em silêncio e lentamente. Tampouco permite apreender o sentido do texto [A.-M. Chartier, 1993].

2. AQUISIÇÃO DA CAPACIDADE DE LER NO SÉCULO XX

Durante a segunda metade do século xx, a capacidade de ler torna-se uma necessidade social e consiste, daí por diante, em apreender a significação do texto escrito. O aumento do nível das qualificações em virtude das necessidades da economia, a multiplicação e a diversidade dos escritos que se disseminam na vida social impõem a necessidade de ir além da simples decifração e de saber ler e compreender o significado tanto de textos simples quanto diversos e complexos. Torna-se indispensável ler rapidamente, captar prontamente o sentido da palavra, da frase, do parágrafo. "Ler é compreender" passará a ser o lema dos pedagogos. A instituição escolar terá o dever de fazer com que todas as crianças saibam ler. Como ela o conseguirá? Que obstáculos irá encontrar?

A escola primária, até a década de 1960, não parece ser muito indagada sobre as condições de aquisição do domínio da leitura por parte das crianças.

Até 1959, o ensino primário, sancionado ou não por um diploma do curso, e, depois, o ensino primário superior que lhe su-

cedeu permitem que as crianças das classes populares que chegam ao fim da escolaridade obrigatória aos doze anos e, depois, aos catorze, se insiram na vida ativa; basta que tenham a capacidade de ler textos comuns da vida cotidiana. O ginásio, onde se transmite um ensino de segundo grau, onde se dá prioridade à leitura de textos literários, continua reservado aos filhos da burguesia. A reforma escolar realizada em 1959 estende a idade da escolaridade obrigatória até os dezesseis anos (o que se tornou efetivo em 1967) e suprime as barreiras institucionais para o ingresso na sexta série*. Esta é generalizada: em 1963, todas as crianças, ao saírem do ensino primário, entram para o colégio composto de graus hierarquizados, suprimidos em 1975, quando então se tornará colégio único, objeto de sérias controvérsias durante a década de 2000.

Na década de 1960, a chegada de todas as crianças à sexta série evidencia de maneira brutal uma grande desigualdade no aproveitamento escolar de acordo com o meio social e cultural a que pertencem. Essas desigualdades se mantêm e prolongam durante a sequência dos estudos, e se traduzem em reveses, repetições, atrasos, abandonos, saídas do sistema escolar sem diploma. Impôs-se, então, a necessidade de detectar os insucessos das crianças já nos primeiros anos do ensino primário e, principalmente, no curso preparatório.

A partir da década de 1960, grande número de estudos sociológicos identificam as desigualdades sociais de aproveitamento escolar [Girard, Bastide, Porcher, 1970] e suas consequências, e analisam os mecanismos de seleção dentro do sistema escolar [Bourdieu, Passeron, 1964]. As diferenças sociais na aquisição da norma linguística, no domínio da leitura, as práticas pedagógicas dos educadores são objeto de amplos debates entre os pesquisadores e os docentes durante a década de 1970 [CRESAS, 1978]. São então longamente discutidos os trabalhos de Basil Bernstein

* Na França, o primeiro ano do que, no inconstante – e ineficiente – sistema brasileiro, se chamava ginásio ou curso ginásial (N. do T.).

[1975] (que faz uma distinção entre o “código restrito” usado em seus negócios pelas camadas populares e o “código elaborado” mais formalizado, encontrado nas classes cultas) e de William Labov [1978], que mostra, ao contrário, a riqueza e a complexidade do linguajar do povo que é excluído da escola.

Os pedagogos repensaram a aprendizagem da leitura. Decidiu-se introduzi-la desde as classes maternas e prolongá-la do ano do curso preparatório para os dois e depois os três primeiros anos do ensino primário.

Domínio da Língua Oral e Escrita

O domínio oral e escrito da língua francesa torna-se, ao longo da década de 1970, o objetivo da escola primária. As instruções oficiais de 1972 sobre o ensino do francês concretizam essas novas preocupações. Os linguistas se impõem junto aos pedagogos e ressaltam a importância da linguagem, do domínio necessário da língua oral antes de abordar a língua escrita. Para ler, é preciso primeiramente saber falar, exprimir-se, comunicar-se, compreender o que é dito e se fazer compreender, uma prática que se adquire primeiro no meio familiar e prossegue no ambiente escolar. Exprimir-se, comunicar-se oralmente é um pré-requisito de toda e qualquer aquisição escolar da língua escrita. Mas as maneiras de falar, de comunicar-se variam conforme os meios sociais e conforme o ambiente social; a língua utilizada na escola é a norma legítima do francês padrão oficial que é imposta a todas as crianças, mas que nem todas dominam. As instruções oficiais de 1972, embora reconheçam a necessidade de favorecer a comunicação oral na classe, mantêm o princípio do respeito a uma língua única e universal, a do professor e da língua escrita.

O aprendizado da língua mudou; antes de aprender a dizer frases, é preciso compreender-lhe a significação. É preciso que se deem condições de a criança chegar rapidamente à compreensão das palavras, depois captar sua articulação na frase e apreender o

Os Olhos

Lê-se com os olhos. O que os olhos fazem enquanto se lê é de uma complexidade que ultrapassa, às vezes, minha competência e os limites desse artigo [...]. Os olhos não leem nem as letras umas depois das outras, nem as palavras umas depois das outras, mas procedem por meio de sacudidelas e fixações, explorando num mesmo instante a totalidade do campo de leitura, com uma redundância obstinada: percursos incessantes pontuados de paradas imperceptíveis, como se, para descobrir o que procura, o olho precisasse varrer a página com uma agitação intensa, não regularmente, à maneira de um receptor de televisão (como esse termo de varredura poderia deixá-lo pensar), mas de uma forma aleatória, desordenada, repetitiva ou, caso se prefira, uma vez que estamos em plena metáfora, como um pombo debicando o chão à procura de migalhas de pão. [...] Ler é antes de tudo extrair de um texto elementos significativos, migalhas de sentido, alguma coisa como palavras-chave que se marcam, que se comparam, que se reencontram [Perec, 2002].

sentido da frase. Abandonou-se a predominância da leitura oral em favor da leitura silenciosa. Com efeito, os trabalhos sobre a leitura mostram que a compreensão antecede a oralização e não o inverso, que a criança aprendiz de leitor(a) capta visualmente e de maneira antecipada o sentido do texto, o que não é possível numa leitura oral e fragmentada de palavra a palavra [A.-M. Chartier, 1993].

Os Métodos de Aprendizagem da Leitura

O “método silábico” é o mais antigo; consiste em aprender a decifrar. A criança aprende a conhecer as letras do alfabeto e a identificar os sons ou fonemas que lhes correspondem, associa as letras para formar sílabas e depois palavras. Esse conjunto de

conhecimentos se chama “consciência fonológica”. Não há, na língua francesa, correspondência estrita entre fonema e grafema: é preciso muito tempo e energia para memorizar os elos complexos entre grafias e sons, o que retarda o momento da leitura.

Ao mesmo tempo, o professor leva a criança a adquirir a codificação ortográfica que lhe permite a identificação e o reconhecimento léxicos das palavras e, depois, sua significação. Se a criança já possui um vocabulário variado, tem mais facilidade de aprender a ler. Uma vez adquiridos e automatizados os procedimentos de decifração, a criança precisa compreender a articulação das palavras em frases.

O “método global”, ou método sintético, foi posto em prática no século XVII: interessa-se prioritariamente pelo sentido e consiste em fazer a criança reconhecer palavras familiares ou tomar como ponto de partida a frase. A consideração do contexto da palavra ou da frase pode facilitar a apreensão do sentido. Opera, em seguida, um trabalho de análise de decomposição das palavras em fonemas. Os defensores de um ou do outro método se enfrentam regularmente sem que se tenha conseguido demonstrar a superioridade de um ou do outro.

Os dois métodos, silábico ou global, são quase sempre usados de forma alternada. A decodificação e a compreensão do sentido das palavras e da frase são operações indispensáveis para alcançar o domínio da leitura. É preciso que o reconhecimento das palavras e a identificação da sintaxe se tornem automáticos e permitam o acesso a textos complexos. É pela prática repetida que se poderá adquirir os automatismos. As crianças que são más leitoras são más decodificadoras de palavras, não conseguem dividir as palavras em sílabas ou descobrir a relação entre os grafemas (transcrição escrita dos sons) e os fonemas (sons); são também, frequentemente, aquelas que têm dificuldades de apreender a sintaxe, de descobrir o sentido de uma frase [Chauveau, 1998]. O conhecimento prévio do vocabulário facilita a leitura; o bom leitor utiliza o contexto para inferir o sentido de

palavras desconhecidas, ao passo que, no caso do mau leitor, o contexto é utilizado como compensação.

Daí em diante, o consenso é unânime: a aprendizagem da leitura, o acesso à capacidade de ler não dependem de uma técnica e dos métodos de leitura adotados pelo corpo docente e, por essenciais que sejam, não são os únicos fatores a intervir na aprendizagem. A escrita é, em parte, uma codificação da linguagem oral mediante a tipografia, a paginação (parágrafos), a pontuação, os diferentes sinais segundo as palavras e as formas verbais. A passagem da língua oral para sua forma codificada gráfica precisa ser ensinada. O escrito é o lugar de preservação do saber, reorganizado e isolado de seu contexto inicial. A escola é por excelência o lugar do livro, o lugar da língua escrita.

Não se pode isolar a eficácia dos métodos da prática pedagógica do professor, do grau de confiança estabelecido entre o mestre e o aluno, nem da relação que a criança mantém, antes de frequentar a escola, com a língua oral e escrita, assim como se revela necessário levar em conta a relação triangular entre escola, pais e filhos: acontece que os pais, não compreendendo a pedagogia do educador, tendem a depreciá-la e, inversamente, quando o mestre ignora as razões do comportamento educativo dos pais, pode adotar uma atitude de menosprezo por eles: nessas condições de incompreensão mútua, a criança se sente prisioneira de uma relação conflituosa que bloqueia suas capacidades cognitivas [Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992].

3. FAZER DA CRIANÇA UM LEITOR

Além do imperativo escolar de aprender a ler, de fazer que a criança adquira a capacidade de ler, torna-se necessário que o texto escrito esteja inserido no universo familiar da criança desde a mais tenra idade. A iniciação à leitura é um longo processo que pressupõe, antes da iniciação escolar, o contato precoce da

criança pequena com o mundo do escrito. “A criança aprende a ler ao impregnar-se precocemente dos diferentes tipos de escrito que lhe são lidos pelos adultos que a cercam” [Hébrard, 1980]. É no seio da família que se realiza, no século XX, o aprendizado prévio da leitura, é no meio familiar que a criança habitua-se progressivamente ao escrito, que o livro, pouco a pouco e de modo natural, ocupa lugar em seu universo cotidiano, graças às histórias, aos contos que lhe são narrados ou lidos desde a mais tenra idade pelos pais, pela mãe em especial, costume mais frequente nas famílias das categorias sociais favorecidas. São as entonações da voz e suas variações marcando o ritmo da frase que insuflam vida ao texto e facilitam sua compreensão. A criança é, no começo, um ouvinte, como o eram outrora os primeiros leitores que escutavam os textos religiosos transmitidos pelos monges. Por meio da leitura oral do adulto, a criança se familiariza com o texto escrito, conhece nos menores detalhes a história contada e chega às vezes a corrigir o leitor culpado de introduzir algumas variações.

A criação, pelas editoras, de livros destinados às crianças pequenas, o incitamento da associação ACCS (Actions Culturelles Contre les Exclusions e les Ségrégations) aos pais, aos bibliotecários, às puericultoras das creches para que lessem histórias às crianças novinhas têm por objetivo facilitar sua impregnação da língua escrita e lhes permitir a familiarização com o texto, daí por diante integrado à vida cotidiana. Estudos mostram que os grandes leitores frequentemente tiveram uma mãe que lhes contava histórias desde seus primeiros anos [Singly, 1993]. Em numerosas bibliotecas municipais, pais e filhos são convidados a vir ouvir histórias a fim de difundir a prática da narrativa oral no seio das famílias populares e facilitar o hábito das crianças com o escrito.

A imagem é também um poderoso apoio do escrito; os livros de imagens são os primeiros que são destinados às crianças. As imagens suscitam os comentários da criança e podem ser expli-

cadras pelo adulto; facilitam o acesso ao texto. As histórias em quadrinhos continuam sendo as leituras preferidas das crianças que têm dificuldades com o escrito.

Leitura e escrita se tornarão cada vez mais práticas costumeiras para a criança, graças a uma familiarização com o texto escrito e à sua integração na vida das crianças (“É preciso descolarizar a leitura”, repete Jean Foucambert [1982]).

A escola ajudará a criança a tornar-se um leitor de todos os textos. O escrito, sob formas variadas, levando em conta a diversidade dos usos correntes, é introduzido, portanto, na instituição escolar. Apela para a curiosidade da criança, que lê para conhecer o conteúdo do texto, para informar-se, documentar-se, para conhecer uma história. Os textos oferecidos vão-se adaptar aos interesses da criança. Cartazes, artigos de jornal, correspondências, receitas, gráficos dão à leitura uma função diretamente utilitária. O professor procura também suscitar o gosto de ler, propondo leituras atraentes contidas nos livros de entretenimento. Conforme disse o ministro da Educação em 2003, o professor deve propor, aos alunos do primário, a leitura de dez livros durante o ano. Enfim, a leitura já não está isolada da aprendizagem do conjunto das outras matérias que também exigem a capacidade de ler, depressa e em silêncio, e de compreender.

Suscitar oportunidades de leitura, estimular, ajudar e levar a criança a ler, seja qual for o objeto de leitura da sua escolha (livros com imagens, histórias em quadrinhos, revistas), criam o hábito da leitura. É a esse trabalho de impregnação progressiva que já se apegam numerosas bibliotecárias quando vão às escolas contar o início das histórias contidas nos livros, para incentivar os colegiais a prosseguirem ulteriormente a leitura começada.

A ação da escola, da família, do conjunto da vida social tem por finalidade facilitar a construção da criança-leitora e fazer da leitura uma prática cultural costumeira compartilhada por todos.

Fracassos do Domínio da Leitura

Apesar das inovações pedagógicas introduzidas na aprendizagem e no exercício da leitura, persistem as desigualdades sociais neste domínio. O hábito da leitura não é compartilhado por todos.

As análises recentes mostram que a escola, desde o primeiro ano do ensino primário, ainda não consegue ensinar de maneira igual todas as crianças a ler: 20% delas encontram dificuldades em leitura no curso preparatório; também não consegue corrigir os efeitos das desigualdades sociais e culturais. Em 1989, 30% dos alunos que entraram na sexta série já tinham um ou dois anos de atraso. Essa proporção atinge quase 50% dos filhos de operários sem qualificação e 40% dos filhos de operários qualificados, contra 9% dos filhos de executivos e integrantes das profissões intelectuais superiores [Cacouault, Oeuvrard, 1995].

Seria o caso de incriminar os métodos de aprendizagem? A prática dos educadores, que é essencial, mas não todo-poderosa? O meio social e cultural das crianças? Ou não será preciso também identificar as resistências da criança das classes populares à imposição, pela escola, de uma língua legítima estranha a seu universo?

4. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O GOSTO DE LER

A instituição escolar é o lugar onde a leitura é prescrita e necessária para todas as matérias ensinadas, e onde a leitura-lazer é de igual modo incentivada. Na escola, ler é considerado um dever e também reconhecido como uma distração útil.

Para os alunos do segundo grau da década de 1960, a leitura era um lazer privilegiado, o primeiro na hierarquia dos lazeres [Hassenforder, 1967], mas, durante a década de 1980, a prática da leitura por esses alunos diminuiu, concorrem com ela outros

lazer, entre os quais a televisão, os *videogames*, a música, e apenas no sexto lugar na ordem dos lazeres preferidos a leitura [Baudelot, Cartier, Detrez, 1999].

Leituras por Prazer

A leitura de entretenimento é estimulada pelos professores que propõem aos colegiais, a partir da literatura destinada à juventude, uma lista de dez livros para ler durante o ano. A instituição escolar tenta, portanto, inculcar o hábito de ler e frequentar os livros, desempenha, por intermédio dos docentes, um papel primordial na orientação e na escolha das leituras dos estudantes [Eteve, 1990] e permanece uma referência incontornável na lembrança de numerosos adultos. No entanto, ela nem sempre reúne as condições favoráveis ao nascimento e desenvolvimento do amor pela leitura; na verdade, para muitos alunos, tudo o que é recomendado no ambiente escolar ganha ares de obrigação, de coerção e acaba entretendo o desejo de ler. Uma análise de entrevistas feitas com adultos leitores [Mauger, Fossé-Poliak, Pudal, 1999] mostra que seu gosto pela leitura raramente lhes veio da instituição escolar. As obras aconselhadas pelos professores são vistas, muitas vezes, pelos alunos como uma obrigação (tanto mais se lhes pedirem resumo ou explicações referentes à obra lida), enquanto as obras escolhidas por eles próprios com toda a liberdade, ou aconselhadas pelos colegas ou por bibliotecários são mais consideradas leituras de lazer. De fato, a qualidade da relação instaurada entre o professor e os alunos é essencial: se é de confiança, se o professor consegue passar ao aluno seu gosto pela leitura, os oriundos de famílias modestas e desprovidas culturalmente pedem e seguem de bom grado seus conselhos. No mais das vezes, o incentivo escolar se harmoniza com os estímulos dos pais de jovens do meio favorecido e vai reforçar os interesses dos alunos já leitores, sem chegar a estimular o tímido gosto pela leitura dos que têm necessidade de ser mantidos.

Distúrbios da Leitura: A Dislexia

O mais conhecido dos distúrbios da leitura é a dislexia, que atinge de 5 a 8% das crianças escolarizadas, e três ou quatro rapazes para uma moça. A dislexia pode, às vezes, ser um distúrbio adquirido, devido a lesões cerebrais, e então deve ser tratado pela medicina. De modo mais geral, trata-se de dislexia de desenvolvimento, uma perturbação específica e duradoura da aquisição da linguagem escrita. A criança disléxica tem um nível intelectual e escolar normal, tem uma compreensão oral normal, não tem problemas de audição ou de visão, mas apresenta grandes dificuldades de aprendizagem da leitura e tem geralmente um atraso de dois anos: sente dificuldade para reconhecer e identificar as palavras escritas.

Na primeira metade do século XX, os estudos sobre a dislexia se desenvolveram nos Estados Unidos (principalmente os trabalhos de Isabelle Liberman, do laboratório Haskins) e na Europa, sobretudo nos países escandinavos.

A dislexia proviria de um déficit do sistema de tratamento dos sons da palavra. As crianças disléxicas apresentam um déficit fonológico, não conseguem analisar os sons da linguagem e não podem estabelecer as correspondências entre os fonemas (sons) e os grafemas (transcrição escrita dos sons). Quando leem, não conseguem decodificar corretamente as palavras escritas, e o domínio da decodificação é a condição da aprendizagem da leitura.

A disortografia aparece igualmente em certas crianças, que multiplicam os erros de ortografia, fazem divisões arbitrárias das palavras ou, ao contrário, as juntam. A discalculia é outro distúrbio verificado às vezes: as crianças não conseguem efetuar operações formais nem utilizar os símbolos numéricos.

Outras dificuldades podem ser associadas à dislexia: distúrbios da atenção, comportamento de hiperatividade, distúrbios da psicomotricidade, dificuldades na aquisição dos conceitos numéricos, problemas visuais e espaciais ao mesmo tempo e os distúrbios mnésicos. Não há uma dislexia, mas dislexias que não são encarradas da mesma maneira.

Como determinar a dislexia? Ocorre que ela é identificada apenas quando a criança entra para o segundo grau: ela tem dificuldade de aprender as lições, de copiar uma aula ou tomar notas, domina mal a ortografia. Se pais e mestres estão vigilantes, podem ficar atentos para com os sinais que fazem temer uma dislexia desde a escola maternal: se a criança apresenta um atraso da linguagem, se faz inversões de sons (“tir” por “tri”), se tem dificuldades de organização espaciotemporal, uma averiguação precoce, um exame ortofônico podem revelar-se úteis.

Os ortofonistas tratam da reeducação ortofônica da criança disléxica e criam estratégias de compensação para atenuar os sintomas, melhorando os procedimentos que já estão em operação. A ortofonia é uma medicina paramédica destinada a prevenir e tratar as patologias da voz, da palavra, da linguagem oral e escrita, da numeração e do raciocínio matemático. Quanto mais precoce for a reeducação ortofônica, melhores serão os resultados. As crianças disléxicas podem apresentar uma dificuldade de localização espaciotemporal ou uma disgrafia (têm dificuldade com o lápis, fazem as pernas das letras de maneira irregular). Muitas vezes uma reeducação psicomotora faz parte de uma terapêutica pluridisciplinar.

Todos os maus leitores não são disléxicos, e é conveniente estabelecer, com testes apropriados, um diagnóstico preciso dos distúrbios da leitura, a fim de prever um tratamento adequado. Um exame cognitivo completo e pluridisciplinar pode ser realizado em centros especializados, a pedido do médico escolar ou do médico da criança. A reeducação é feita em conjunto com o ortofonista e os colegas externos (pediatra, pedopsiquiatra, psicólogo, psicomotricista) e os colegas institucionais (equipe pedagógica, psicólogo escolar, mestres do RASED [Réseaux d'Aide Spécialisée aux Éléves en Difficulté, criadas em 1990] [Egaud, 2001].

Nas leituras declaradas dos alunos do segundo grau, quaisquer que sejam suas preferências, se misturam os títulos prescritos e aqueles escolhidos livremente. Segundo uma pesquisa reali-

zada entre os jovens, dizem com mais frequência que os clássicos que declaram ler lhe foram impostos, enquanto os romances para a juventude, os romances estrangeiros e as obras contemporâneas foram escolhidas por eles com mais prazer [Dendani, 1998]. Por fim, o universo das leituras adolescentes forma um todo eclético onde se acham reunidos ao mesmo tempo os romances do século XIX, as obras em que o herói é um adolescente, os livros de aventuras ou sentimentais, os depoimentos, diários íntimos, novelas policiais; esse universo manteve-se quase inalterado desde a década de 1960, com exceção de Stephen King, que, em 1999, vence todos os sufrágios [Baudelot, Cartier, Detrez, 1999]. Completa-se com a leitura de revistas e magazines destinados especificamente à juventude [Charon, 2002] e que lhes fornecem, em inúmeros casos, um complemento cultural. Assim, *Science et Vie Junior* é estimada pelos alunos mais amantes da ciência, enquanto *Mon Quotidien* lhes informa sobre os problemas da sociedade. Os pais de grupo social abastado dão a seus filhos, de bom grado, assinaturas dessas revistas.

Nem todos os bons alunos são leitores assíduos, e alguns maus alunos gostam de ler e encontram na leitura um derivativo [Singly, 1999; Baudelot, Cartier, Detrez, 1999]. Parece que a relação entre o sucesso escolar e a prática da leitura é oscilante. Muitas vezes, os adultos que tiveram dificuldades durante sua vida escolar tornam-se não-leitores ou fracos leitores de livros [Bahloul, 1987]. Não tem facilidade de ler e se sentem incompetentes, associam a leitura a um trabalho escolar que os levou a uma situação de fracasso e, por isso, de desvalorização de si mesmos. São os mesmos que pensam que uma instrução de boa qualidade lhes dá as capacidades de ler e cria as condições favoráveis ao amor à leitura. Imbuídos dessa convicção, sentem-se ainda mais convencidos de sua falta de indignidade cultural [Escarpit, 1966; Robine, 1984; Bahloul, 1987].

A leitura dos alunos do segundo grau sofre a influência bastante premente de seu meio social e cultural. Por certo os docentes dão condições a inúmeros estudantes de descobrir textos

da literatura, mas é nos meios favorecidos econômica e culturalmente que se criam os hábitos de leitura e a vontade de ler literatura, graças a uma impregnação cultural constante. Os alunos oriundos de meio modesto não se beneficiam da mesma impregnação e do mesmo estímulo. Seus pais os estimulam a ler, mas lhes faltam conhecimentos necessários para lhes aconselhar obras que lhes abram novos horizontes.

Leituras Literárias no Segundo Grau

Quando chegam ao segundo grau, os adolescentes são absorvidos pelo trabalho escolar; têm então poucas leituras de lazer. Até o diploma de bacharelado, são incitados a ler as obras literárias da cultura legítima, inscritas em seu currículo; são iniciados na análise culta dos textos literários. Baudelot [1999] dá a seguinte definição da “leitura literária”:

O conceito de “leitura literária” reúne de maneira ampla todas as maneiras de ler que, da contemplação estética à análise estrutural, passando pela simples leitura por referências literárias, fazem do texto (em seu sentido, suas formas, sua filiação a um autor ou simplesmente em seu valor específico) o interesse em si e o fim da leitura, tornando-se esta, concomitantemente, uma atividade que é em si mesma seu fim.

A definição do que se entende por “literário” tem uma história especial. As academias criadas no século XVII consagram a autonomia do campo intelectual com suas especialidades assentadas em competências específicas: distinguem-se as letras, artes e ciências. A Academia de letras outorgou a supremacia aos literatos, aos escritores e autores publicados que juntam à criação a arte da forma [Viala, 1985]. O enobrecimento é então o modo de consagração do escritor.

No século XIX, o escritor homem de letras se sente contestado e teme perder seu prestígio perante os escritores populares e a

publicação de uma onda de romances-folhetim que obtêm sucesso comercial. Paladinos da “arte pela arte”, os homens de letras tornar-se-ão os defensores da estética pura, da literatura gratuita, desejada, desinteressada, onde domina a procura da forma, e imporão sua legitimidade [Bourdieu, 1992]. Reservada a um público restrito, esclarecido, a literatura adquirirá um privilégio simbólico de que serão desprovidos os escritos produzidos por escritores de “arte comercial” e destinados ao mercado de grande consumo.

Como a criação literária, a leitura das obras literárias é gratuita, desinteressada, estética, desejada, é a dos “letrados” reconhecida e legitimada pelas instâncias educacionais, opõe-se à “leitura comum” popular, onde o leitor investe interesses específicos, modo de leitura depreciado.

A leitura literária é legitimada pelo sistema escolar. No decorrer dos últimos anos do século XX, um modo de leitura culto, científico dos textos literários é ensinado durante os dois últimos anos do ensino secundário, leitura baseada na linguística e na semiótica que privilegia o estudo da forma, dá prioridade à análise interpretativa do texto e se separa de uma leitura em que o aluno investe seus interesses próprios. Depois do bacharelado, uma minoria de alunos continua convertida à literatura e muitos, em contrapartida, abandonam a leitura dos clássicos e preferem dedicar-se às leituras divertidas, abandonadas quando se estavam preparando para seus exames [Baudelot, Cartier, Detrez, 1999].

A relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil.