

# **Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de *percepção* e de *esquecimento***

*Patrícia Aparecida do Amparo*





## resumo

A partir da percepção e do esquecimento como metáforas, o ensaio tem como objetivo discutir a aprendizagem da leitura escolar, considerando que, para além de indícios de práticas, trata-se de um problema de reconhecimento da aprendizagem pelos sujeitos. As condições da aprendizagem parecem transitar por caminho que conduz a uma reflexão dos quadros do que é concebível – como algo a ser legitimamente ensinado e aprendido – e dos processos de esquecimento das práticas e representações não desejadas. Para tanto, dialoga com as formulações de Bernard Lahire e com estudantes do ensino médio, buscando configurar um ponto de vista que articula reflexões sociológicas, didáticas e experiências pessoais. O ensaio aposta na ideia de que tornar visíveis referências de leitura invisíveis no espaço escolar seria caminho promissor para a ampliação da compreensão do que se pode aprender nas instituições educativas.

**Palavras-chave:** práticas de leitura; aprendizagem; ensino médio.

## abstract

*Based on perception and forgetfulness as metaphors, this essay aims to discuss school reading education, considering that, in addition to evidence of practices, it consist of a problem of recognition of learning by subjects. Learning conditions appear to transit through a path that leads to a reflection of the frames of what is conceivable – as something to be legitimately taught and learned – and the processes of forgetfulness of unwanted practices and representations. To this end, it dialogues with Bernard Lahire's formulations and with secondary school students, aiming to configure a point of view that articulates sociological and didactic reflections, as well as personal experiences. The essay bets on the idea that making invisible reading references visible in the school space would be a promising way to broaden the understanding of what can be learned in educational institutions.*

**Keywords:** reading practices; learning; high school.

“Se as estruturas mentais de um ser social se constituem através das formas de relações sociais e as estruturas objetivas são uma ‘medida’ particular dessa realidade intersubjetiva, desse tecido de interdependências sociais, compreenderemos realmente, então, que não se trata de duas realidades diferentes, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade” (Lahire, 2004, p. 354).

**E**ste ensaio tem como objetivo explorar a hipótese de que os processos individuais de aprendizagem envolvem momentos de reconhecimento e de percepção das influências escolares pelos estudantes. A elaboração de tal hipótese propõe diálogo com as reflexões de Bernard Lahire (2004; 2008), para quem a apropriação das estruturas linguísticas, ou sua aprendizagem, não se confunde com um movimento de interiorização pelo sujeito de uma realidade objetiva já pronta e estática. Ele sustenta que os sujeitos “[...] se constituem *enquanto tais* através das formas que suas relações sociais adquirem” (Lahire, 2004, p. 349). No que se refere, portanto, à elaboração da consciência acerca da aprendizagem da leitura no tecido da cultura escolar, nos termos de José Mário Pires Azanha (1990/1991) e Dominique Julia (2001), seria preciso

acompanhar a trajetória de pessoas específicas, que pudessem nos contar a respeito de suas experiências de mundo e, logo, de suas relações positivas ou negativas com os saberes escolares. Para isso, o texto explora as condições de reconhecimento da leitura – que pode ser tomada como um exemplo a ser ampliado para outros saberes – como um saber legítimo ou deslegitimado entre alguns estudantes. Em outros termos, se um sujeito se constitui *enquanto tal* por meio da incorporação de uma certa estrutura linguística, gostaríamos de notar como alguns estudantes desejam ou se deixam influenciar

---

O título deste texto faz referência a um dos capítulos do livro *La raison scolaire*, de Bernard Lahire (2008).

---

**PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO** é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da USP.

pelo mundo escolar. Assim, neste ensaio, tentarei verificar a hipótese de que as categorias de percepção que emergem da forma escolar, configurada por meio da escrita, articulam as condições de possibilidade da aprendizagem, ou seja, a percepção do que foi aprendido, bem como do reconhecimento do que é aprender, o que pode demandar o esquecimento de determinados saberes familiares.

O interesse por essas dimensões dos efeitos da escolarização caminha ao lado de investigações acerca das representações de leitura de estudantes do ensino médio e de suas aproximações ou distanciamentos em relação à imagem da decifração literária difundida nas instituições de ensino, o que tem me levado a conhecer estudantes que, ao falarem sobre o que sentem pelos seus aprendizados, afirmam: “Eu estou saindo daqui sem saber quase nada” (Clair) e “Até aprendi, mas eu não gosto. Eu finjo que não aprendi, eu só boto conhecimento na prova” (Mariana)<sup>1</sup>. Tais afirmações configuram um entendimento negativo acerca das aprendizagens. Além disso, elas fazem ecoar sentimentos como os de decepção e de raiva, especialmente quando se trata de mencionar as suas relações com os saberes escolares. A tentativa de compreensão dessas experiências educativas tem me levado a buscar diálogo com algumas proposições

sociológicas de modo a analisar a aprendizagem como experiência social configurada segundo as lógicas e características da instituição educativa. A seguir, será apresentado um exercício desse tipo de interpretação.

## A FORMA ESCOLAR DE RELAÇÃO COM O SABER COMO MEIO DE PERCEPÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Como indiquei anteriormente, a busca pela elaboração de um ponto de vista teórico-metodológico para apreender os encontros e desencontros entre estudantes e saberes escolares – especialmente no que se refere à leitura – tem me aproximado das proposições de Bernard Lahire. Sabemos que o autor de *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado no Brasil em 2004, cujas reflexões são muito difundidas entre nossas teses, dissertações, artigos científicos e cursos de formação de professores, tem se dedicado à compreensão das maneiras pelas quais incorporamos o mundo social; às reflexões sobre as especificidades do indivíduo socializado; e, finalmente, aos efeitos do processo de socialização em nossa intimidade. O sociólogo foi orientado por Guy Vincent na escrita de sua tese de doutorado, o que influenciou suas análises. Ele também propõe diálogo com Pierre Bourdieu, cujas formulações teóricas fecundaram muitas das questões desenvolvidas por Bernard Lahire.

Nascido em Lyon, na França, em 1963, o sociólogo pode ser descrito como um trânsfuga, termo utilizado por Pierre Bour-

---

1 Sempre que os depoimentos de estudantes forem citados neste ensaio, estaremos fazendo referência às entrevistas produzidas para a tese *Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito* (2017). Também faremos referência a alguns depoimentos produzidos por Marina Costa Masetti na pesquisa de iniciação científica “O que os jovens leem: um estudo sobre as práticas de leitura dos estudantes do ensino médio de São Paulo” (2021).

diu para descrever as pessoas que transitam por diferentes classes sociais ao longo da vida. A partir da periferia de Lyon, Bernard Lahire tem trajetória incomum pelo sucesso obtido no espaço intelectual francês, apesar de não ter sido *normalista*<sup>2</sup> ou *agregado*<sup>3</sup>, bem como pelo distanciamento da lógica de formação parisiense, uma vez que ele se compreende como fruto da universidade de massas (Amândio, 2012). O pesquisador entende que sua trajetória pessoal e profissional lhe conferiu certa independência intelectual na medida em que pôde se distanciar de tensões como ser “pró” ou “contra” Bourdieu; além disso, criado em um bairro periférico, Lahire formulou questões decorrentes das experiências que viveu. Assim, sempre se perguntou como seus primos, cujas origens sociais e familiares eram semelhantes, não obtiveram o mesmo sucesso escolar que ele. O que haveria de diferente entre pessoas tão parecidas socialmente?

Se esta digressão biográfica pode parecer muito extensa, justifico sua importância como elemento que permite identificar uma certa postura intelectual independente, a qual lhe possibilitou assumir posição de continuador crítico das posições de

Bourdieu enquanto elaborava sensibilidade intelectual para a descrição das formas individuais ou fragmentadas de movimentação pelo espaço social.

Em momento inicial de sua elaboração teórico-metodológica, entre os anos 1980 e 1990, Bernard Lahire realizou um conjunto de investigações documentais e etnográficas que possibilitou a consolidação das bases para a publicação dos livros que ficaram conhecidos no Brasil. Naquele momento, o autor investigava o tema do fracasso escolar apostando na ideia de que as relações entre o universo da escola e a escrita, ou melhor, as desigualdades face à cultura escrita, poderiam ser caminho fértil para o entendimento das posições estudantis de fracasso ou de sucesso. Assim, em diálogo com o conceito de forma escolar, elaborado por Guy Vincent (1980) em *L'école primaire française – étude sociologique*, Bernard Lahire propôs a possibilidade de configuração daquilo que chamamos de universo escolar como um espaço escritural, ou seja, um ambiente marcado pela lógica da cultura escrita.

Considero importante mencionar, neste momento, que as aproximações entre educação e linguagem no espaço da sociologia da educação já haviam sido enunciadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) em *A reprodução*, quando os autores exploraram a relação pedagógica como uma relação de comunicação marcada por um uso específico e sistemático das palavras ditas e escritas, da elaboração de textos, entre outros, que configuram o *habitus* a ser inculcado pelos estudantes, bem como as possibilidades de o *habitus* familiar ser mobilizado na comunicação pedagógica. Nesse sentido, compreendo que

---

2 Lahire refere-se aqui aos alunos ou antigos alunos das *écoles normales supérieures*. No âmbito do sistema de ensino público francês, as *écoles normales supérieures* ou ENS são as grandes *écoles* mais seletivas do sistema de ensino, pelo que os *normaliens* ocupam aqui uma posição de elite (Amândio, 2012).

3 A agregação é, por sua vez, um concurso nacional de recrutamento de professores para o sistema público de educação (ensino secundário, ensino superior). Os laureados desse concurso são conhecidos como “agregados”. A acumulação dos títulos de *normalien* e *agrégé* por um mesmo indivíduo confere-lhe, do ponto de vista formal e oficial, o mais elevado estatuto escolar (Amândio, 2012).



a contribuição de Bernard Lahire para a análise do problema diz respeito ao enraizamento da questão no cotidiano por meio das pesquisas etnográficas que empreendeu, concorrendo para a descrição das maneiras pelas quais a aprendizagem da linguagem em ambientes familiares ou não escolares poderiam ser engajadas nas práticas pedagógicas. Fazendo referência ao modo como Bourdieu e Passeron (2014) se remeteram ao problema, Lahire buscou um caminho para a descrição da transformação da linguagem familiar ou aquela utilizada em seu sentido prático, em uma relação objetivada com a leitura, escrita e oralidade. Acredito que, por meio da observação de tais aspectos, a proposição de Lahire poderia auxiliar pesquisas como a minha, cujo objetivo é entender como as práticas de leitura dos estudantes de ensino médio – os quais gostam de ler romances sentimentais, HQs ou mesmo escrever/ler *fanfics* no *Wattpad* – podem ser mobilizadas e/ou transformadas na escola por meio dos exercícios de composição de textos, ortografia, análise literária, entre outros elementos que objetivam a cultura escolar como realidade escritural. Além disso, pela observação do cotidiano, ela permite identificar diversos sentidos atribuídos pelos estudantes à escola e aos conhecimentos que ela difunde.

Para tanto, o diálogo com a ideia de forma escolar parece ter desempenhado papel importante na obra de Bernard Lahire, especialmente em sua busca pela configuração do espaço entre a instituição de ensino e a cultura escrita. O conceito faz referência a uma forma social de aprendizagem, surgida no Ocidente entre os séculos XVI e XVIII, caracterizada por uma maneira de transmissão de saberes como metonímia das

transformações sociais e políticas geradas pela modernidade. Trata-se de um modo de aprender e de ensinar que exige submissão às regras, disciplina específica, saberes codificados e sistematizados segundo a lógica escrita, sugerindo um novo princípio de engendramento ou de socialização (Vincent, Thin & Lahire, 2001). Para Lahire (2008), o universo escolar erigido por tais transformações pressupõe: a) uma forma de aprendizagem específica; b) uma certa natureza dos saberes; e c) a possibilidade de relações socialmente diferenciadas com tais saberes. O pesquisador francês buscou, por meio do diálogo com a antropologia e com a psicologia, desnaturalizar o pressuposto de que há uma relação óbvia entre escola e cultura escrita, buscando situar a trama por meio da qual sua forma é elaborada pela escrita e pela leitura, constituindo saberes escriturais originais, próprios dessa cultura. Outro elo importante mencionado pelos autores diz respeito às articulações feitas com a dimensão cognitiva da forma de relação social engendrada pela forma escolar:

“Falar de forma de relações sociais desencadeia, também, uma reflexão antropológica fundamental sobre o vínculo entre o *social*, o *cognitivo* e a *linguagem*. A forma assumida pelos laços sociais é indissociável das múltiplas práticas de linguagem que, aliás, são uma dimensão constitutiva dessa forma. Como o vínculo social é, de saída, da ordem da linguagem e a consciência ‘individual’ toma forma somente através da linguagem (certas práticas de linguagem sempre específicas), o tipo de consciência, de relação de um indivíduo com o mundo e com os outros, varia com as

formas estabelecidas pelos vínculos sociais; a lógica cognitiva não é senão a lógica das formas de relações sociais” (Vincent, Thin & Lahire, 2001, p. 36).

Se as imbricações recíprocas entre a instituição de ensino e a cultura não podem ser tomadas por óbvias, do ponto de vista da discussão pedagógica sobre a aprendizagem, seria importante uma reflexão mais demorada a respeito dos laços sociais, considerando a relação pedagógica como uma relação social, entre os estudantes e a linguagem a ser ensinada. Ocorre que, como afirmam os autores, as práticas de linguagem escolares não são apenas “o que se ensina”, mas também tornam possível “o que é ensinado”. É a própria linguagem que possibilita – ou não – a percepção ou a tomada de consciência do que está sendo aprendido. Logo, podemos retomar o problema ao qual Bernard Lahire tenta se aproximar, que diz respeito às diferentes possibilidades de semelhanças ou diferenças entre o mundo social e o mundo escolar. Resta aos alunos a elaboração cognitiva do espaço entre eles, o que atribui às práticas de linguagem arquitetadas nas práticas de ensino um papel importante.

## **É PRECISO SUBSTITUIR O “VELHO HOMEM” PARA QUE SE CRIE O HOMEM NOVO: UM PROBLEMA DE ESQUECIMENTO**

Na medida em que a escola vai estabelecendo um lugar para si por meio da razão escritural, erguem-se fronteiras cada vez mais palpáveis entre os seus jogos de

linguagem e seus usos em espaços não escolares. Quanto mais se define o universo escolar como espaço de socialização específico em torno de uma aproximação ao saber, mais são objetivados e codificados os conhecimentos da instituição educativa. Nesse ponto, penso que é representativa a imagem que Bernard Lahire (1997, p. 19) constrói em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* a respeito das crianças em situação de fracasso. Para o autor, essas crianças estão vivenciando a solidão. Isso acontece porque, no espaço escolar, suas disposições linguísticas e culturais pouco funcionam nos jogos educativos. Elas estão, portanto, sozinhas. Quando voltam para casa, no entanto, carregam o signo do *problema* sem que consigam explicar o que vivenciaram. Este é um dos efeitos sentidos pelas crianças e jovens cujo mundo cultural familiar é distante do mundo escolar, caracterizado pela objetivação das formas escolares de transmissão de saberes, as quais constituem um sistema mais ou menos explícito, intensivo e durável, que concorre para a definição dos contornos do que é a leitura, cuja concepção se traduz em técnicas de ensino, escolhas de materiais pedagógicos e no próprio ofício do aluno.

Depreendem-se dessa cultura da escola categorias de percepção que irão articular os entendimentos docentes e discentes do que é ler e do que é literatura. Do ponto de vista da sensação de aprendizagem dos estudantes, tais características problematizam os vínculos de seus familiares com a cultura, como os exemplos a seguir sugerem:

“[...] se o livro me chamou a atenção, eu lerei independente do assunto. Mas eu procuro mais livros de ficção, tipo, coisas

que fogem da realidade, porque, enfim, a realidade eu estou vivendo agora, então eu gosto de coisas absurdas, sabe? Tipo magia, esses negócios assim, que não acontecem na vida real, infelizmente [risos]. Eu gosto de ler essas coisas, de estar totalmente imersa no livro e esquecer totalmente as coisas ao meu redor...

Ah, tipo, quando eu estou entediada em casa, alguma coisa assim, eu gosto de pegar o livro de história ou de geografia para ficar lendo, tipo da escola mesmo, ou, se não, quando alguma amiga me indica alguma *fanfic* eu leio” (Mariana).

As afirmações de Mariana chamam a atenção para a maneira não sacralizada com que os estudantes fazem referência ao universo dos livros. Observamos, ainda, que há preferência por textos de fantasia – e em outros casos: romances sentimentais, biografias, autoajuda. Além disso, os jovens passam de livros indicados por professores, entre outros, para *fanfics* com uma ausência de cerimônia que pode surpreender algumas pessoas. Se os depoimentos revelam dimensões das preferências da estudante, em outros momentos ela aborda facetas mais pessoais de sua relação com a cultura escrita:

“Eu sempre vou [à livraria] com a minha mãe. A minha mãe tem um livro que ela gosta e ela já leu sei lá quantas vezes. Chama *Um estranho no espelho*. Eu não sei [quem é o autor], mas eu sei que é antigo. [...] ela não gosta muito de ler, ela gosta só daquele livro. Ela vai [à livraria] para me levar, para me acompanhar e para dar opção de qual livro eu devo levar ou não! Ela falou assim: ‘Você que tá lendo, você

escolhe’. Mas às vezes eu sou meio indecisa também de qual devo levar, aí minha mãe me ajuda a escolher... Ela lê o resumo, que mostra o que acontece. Ela vê o autor, tipo quem é, e fala assim: ‘Eu acho que você tem que levar esse, parece mais com você. Você tem que levar esse’. Ela vê se é a minha cara: [ela diz:] ‘Então você leva esse!’ Aí eu fui e levei esse” (Mariana).

As afirmações acima chamam a atenção para a densidade do encontro mediado pela mãe de Mariana com os livros. O vínculo afetivo entre elas, o cuidado da mãe com a filha e a identificação entre o livro e as características atribuídas à adolescente revelam os profundos sentimentos associados à leitura. Em outras circunstâncias, a cultura escrita enseja memórias de infância:

“Quando eu era pequena eu ganhei no meu aniversário de 5 anos tipo uma caixinha que tocava música e tinha todos os livros, tipo *Branca de Neve*, *O Rei Leão*... Eram cinco livros. Eu lembro dos três, eram os três que ela [a avó] sempre lia para mim. Eu lembro bastante daquilo” (Carolina).

Os jogos de linguagem envolvidos na relação da menina com a avó, os quais envolviam a leitura em voz alta, a música da caixa de som e a repetição das mesmas histórias, compõem um certo tipo de incorporação do mundo por meio da linguagem. Trata-se, insistimos, de uma relação entre o social, o cognitivo e a linguagem que marca profundamente a percepção que os sujeitos têm de si, do que sabem e do que poderão saber. Em espaços não escolares, a própria organização da casa se mistura ao cuidado com os materiais da cultura escrita:



“O meu livro fica no meu guarda-roupa, no meu quarto. Ninguém mexe, ninguém toca. Eu não empresto para ninguém também não! Eu não gosto de emprestar. As revistas dela ficam lá na gaveta, lá na cozinha. Mas ela me deixa mexer. Ela fala: ‘Se você quiser ver, pode olhar, fuçar tudo’. Ela não liga” (Mariana).

O quarto, espaço de intimidade, e a cozinha, lugar muitas vezes da fraternidade entre mulheres, transforma gavetas e armários em formas de habitar o mundo doméstico, íntimo (Sonnet, 1994). A escuta atenta do que os jovens têm a dizer a respeito de suas práticas de leitura costuma revelar grande variedade de memórias, jogos de linguagem e afetos envolvidos em seus processos de formação. Além disso, quando chegam à escola, tais experiências costumam ser acrescentadas àquelas conhecidas na instituição educativa. Os jovens demonstram, ainda, muita intimidade com as professoras da sala de leitura, as quais costumam conhecer suas preferências e, portanto, conseguem realizar boas indicações, sem julgamentos ou recriminações.

No entanto, os mesmos estudantes que têm vasto repertório literário, quando perguntados se se consideram leitores, tendem a dizer que não. Ao fazerem isso, tomam como parâmetro o que a escola costuma definir como leitor. Ocorre o desencontro entre as concepções de leitor na escola e em outros espaços sociais. A afirmação a seguir parece representar isso: “Aquele negócio do leitor-leitor... [ele] não faz porque é obrigado, faz porque gosta” (Carolina). Ao fazer referência à exigência escolar de leitura dos autores e autoras presentes no cânone pedagógico, mobilizando vocabu-

lário e técnicas específicas, os estudantes não se compreendem como leitores, pois não fazem essa decifração por prazer, mas sim por necessidade, utilizando ferramentas emprestadas. Assim, ao serem perguntados sobre suas leituras, os estudantes dizem: “Eu não sei falar sobre a minha leitura” (Adriana). Retomando o objetivo deste texto, que é compreender as condições de reconhecimento, bem como o que se reconhece como aprendizagem, percebe-se que os estudantes começam a compreender que não chegaram a aprender, uma vez que não incorporaram completamente os critérios institucionais. Eles parecem vivenciar uma cisão entre o que assumem como leitura em espaços não escolares ou mesmo nas frestas do espaço pedagógico – como a sala de leitura – e as demandas das atividades sérias da aula de língua portuguesa. Nesse impasse, para eles, é como se não tivessem aprendido nada ou, dito de outro modo, não aprenderam a se tornar leitores do jeito certo para a escola.

Tentando detalhar um pouco mais esse processo, recorro a Márcia Arbex (2020), pesquisadora que aborda a presença da escrita na pintura, retomando a linguagem artística do pintor René Magritte (1898-1969). De acordo com a autora, ao justapor imagens e palavras, o artista produz metáforas que testam os limites entre definições que aludem aos enunciados escolares em afirmações como *Isto não é um cachimbo*, neste caso, acompanhada da imagem realista de um. Trata-se do quadro *A traição das imagens* (1929). O desconcerto entre a afirmação e a imagem perturba o nexo entre o real e a representação e nos lembra do jogo que dá forma a essas associações, promovendo certa experiência artística.

Poderíamos considerar que a experiência da aprendizagem também pode ser pensada como um concerto ou desconcerto entre os esquemas que caracterizam a percepção da leitura e os entendimentos não escolares ou familiares da decifração literária, configurando um universo de aprendizagens possíveis. Torna-se difícil, assim, identificar elementos de reconhecimento para as aquisições escolares. Afinal, só poderia dizer que aprendi ou que descobri aquilo que consigo reconhecer como verdadeiro representante da aprendizagem impulsionada pela instituição educativa.

Os distanciamentos entre o universo escolar escritural e as práticas de leitura dos estudantes evidenciam as limitações ou desafios do processo de escolarização contemporâneo, na medida em que a demanda formativa parece não se realizar ou então se mostra como incompleta (penso, por exemplo, no que representa a imagem do analfabetismo funcional). De acordo com a hipótese formulada neste ensaio, poderíamos pensar nos desafios da aprendizagem como descompassos entre o mundo escolar e as representações dos estudantes, o que se apresenta aos professores como um problema de ensino. De modo a prolongar essa reflexão, passemos à leitura da definição de educação escrita por Louis Not:

“A educação de um indivíduo é a utilização de meios próprios para transformá-lo ou que lhe permita se transformar no sentido definido pelos fins gerais atribuídos ao processo educativo. Essa utilização determina as situações pedagógicas” (Not, 1981, p. 7).

A educação, nas palavras do autor, diz respeito à transformação dos sujeitos

mediante as finalidades educativas concretizadas por meio de situações pedagógicas. Considerando as reflexões a que nos propusemos neste trabalho, qual seja, a compreensão das condições de reconhecimento das aprendizagens, poderíamos dizer que as situações pedagógicas implicam os estudantes em relações sociais ou em jogos de linguagem que, frequentemente, levam a impasses entre suas práticas culturais e as formas escolares de relação com o saber.

Ao falar a respeito das características do trabalho pedagógico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014, p. 66) afirmaram que ele exige dos estudantes uma conversão total ou, poderia dizer, uma adesão total ao universo escritural proposto. Por meio dele, sustentam os autores, as formas não escolares de relação com a linguagem deveriam se desarticular para que outra fosse produzida, segundo as lógicas institucionais. É preciso substituir o “velho homem” pelo novo:

“Pense-se, por exemplo, na tendência ao formalismo pedagógico, isto é, na exibição do arbitrário da inculcação como arbitrário e, mais geralmente, na imposição da regra pela regra, que constitui a característica principal do modo de inculcação própria às AP (ações pedagógicas) de conversão: por exemplo, exercícios de piedade e de automortificação (embruteça-se), operação militar, etc.” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 66).

No que respeita aos jogos de linguagem, esse movimento é detalhado por Bernard Lahire (2008) na medida em que descreve a maneira pela qual, no cotidiano, os exercícios, atividades, diálogos, composição de

textos, ortografia, entre outros, consubstanciam um universo escolar que exige dos estudantes uma relação metalinguística com um conhecimento-objeto. Tal relação com o conhecimento – neste caso, com a leitura – deve ser vivida pelos estudantes de modo a se apropriarem dela de maneira viva, assim como se apropriaram das práticas de leitura familiares ou em outros grupos de sociabilidade. Caberia, assim, à prática pedagógica fazer reviver entre os jovens e as crianças os sentidos socio-históricos dos processos que atribuíram valor e sentido aos saberes escolares por meio de jogos de linguagem específicos. O preço cobrado dos alunos por tal aprendizagem é o esquecimento. Assim, o descompasso entre os quadros referenciais discentes e oficiais estabelece circunstâncias de descoberta que parecem pressupor que os estudantes passem por um processo de esquecimento das maneiras cotidianas de concepção da leitura, aquelas aprendidas com pais, mães, avós, avós, amigos... Inicialmente, o esquecimento é sustentado na vida escolar pelo privilégio ou desprestígio atribuído aos objetos e modos de ler não escolares. Progressivamente, o esquecimento vai sendo incorporado, configurando aprendizagens que levam os estudantes a não se considerarem leitores. As condições da aprendizagem parecem transitar, assim, por um caminho que conduz a uma reflexão dos quadros do que é concebível – como algo a ser legitimamente ensinado e aprendido – e dos processos de esquecimento das práticas e representações não desejadas. Como último exemplo, retomo a fala de um adolescente que muito me marcou. Ao ser perguntado sobre quais disciplinas ele gostaria de preservar no currículo caso fosse convidado

a opinar sobre o assunto, afirma: “Com a [aula] de português [eu ficaria] porque eu acho que precisa, mas eu não uso, mas eu acho que tem que ter” (Pedro).

A afirmação é marcante porque o estudante fala, escreve, pensa e sonha em português, no entanto, ao falar sobre a disciplina escolar Língua Portuguesa, afirma que não a utiliza. O estudante exemplifica o tamanho do distanciamento entre o universo escolar escritural e as utilizações práticas da linguagem. Do nosso ponto de vista, este distanciamento poderia ser compreendido como o ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico. Retomando as afirmações de Louis Not (1981), as situações pedagógicas precisam ser elaboradas de modo que engendrem aprendizagens de acordo com as finalidades da educação. Apesar de o esquecimento se fazer presente em experiências de escolarização como aquelas que exploramos neste ensaio, a imagem da transformação pode orientar invenções didáticas mais férteis à consolidação de disposições positivas na direção dos saberes escolares e dos jogos de linguagem que consideramos valiosos. No entanto, tais situações costumam ser invisíveis aos olhos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e familiares. As crianças estão sozinhas. Os professores ou outros especialistas costumam preferir a classificação dos alunos, quando categorias como as de fracasso, incompetência e carência cultural substituem a reflexão pedagógica (Catani, Amparo & Cândido, 2021). Nesse sentido, apesar de não ser esse o objeto de nossa análise neste texto, é importante destacar que se os estudantes são convidados ao esquecimento, algo semelhante também pode acontecer com os professores (Amparo, 2021). Nesse sentido,

também a formação de licenciados deveria privilegiar ocasiões em que os sentidos socio-históricos dos saberes pedagógicos e de suas próprias biografias pudessem fazer proliferar as invenções didáticas. As afirmações de Denice Barbara Catani delinham uma proposta de formação de professores muito sugestiva:

“Essa ideia de ‘iniciar’ pela familiaridade com as regras que organizam atividades, conhecimentos e comportamentos ajuda a entender que a educação de professores deve se dar tanto no sentido que acabamos de referir quanto na compreensão do enraizamento pessoal dos nossos comportamentos e preferências quanto aos modos de ensinar e estar nas situações pedagógicas. Iniciar no que tange aos professores implica, então, familiarizar-se com as regras e com as significações pessoais dos processos formadores. Isso não quer dizer habilitar o sujeito a obedecer a regras ou reproduzir procedimentos e sim saber da lógica interna dos conhecimentos e atividades” (Catani, 2010, p. 82).

Interessa, assim, à formação docente – e também dos estudantes – desenvolver ou suscitar práticas formativas que possibilitem compreender as situações de ensino para criar modos próprios de ensinar que levem em conta as dimensões sociais, as temporalidades dos saberes formalizadas e a própria lógica da formação dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto tentou explorar a aprendizagem a respeito da leitura bem como as con-

dições de reconhecimento dessa aquisição, enfatizando o diálogo com as proposições de Bernard Lahire, uma vez que seu modo de fazer pesquisa e de pensar os problemas formativos parece indicar possibilidades instigantes de compreensão da aprendizagem, sobretudo, na intersecção entre o pensamento pedagógico e o pensamento sociológico (Pereira, 1976). A descrição da forma escolar de transmissão e da elaboração de saberes como elementos constitutivos do universo tecido na instituição educativa, ao lado das diferentes aproximações ou distanciamentos em relação a tal universo, parece promissora para as pesquisas educacionais. A ênfase dada pelo sociólogo à forma escolar como elemento de socialização tramada por meio da escrituralização dos saberes – o que se traduz nas peculiaridades da relação pedagógica, na própria pedagogização dos conhecimentos, nos exercícios, nos papéis sociais de professores e estudantes – favorece uma leitura da função cognitiva da forma escolar (Lahire, 2008). Para tanto, usa uma abordagem que mescla fontes documentais e antropológicas que erigem e tornam possíveis os esquemas escolares de percepção da leitura e da escrita.

Simultaneamente, a compreensão das diferentes apropriações do universo da instituição educativa por variados grupos sociais encaminha a questão da relação escolar com a leitura como um problema investigativo elaborado nos termos de uma antropologia do conhecimento, em que se pode acompanhar como um certo princípio de socialização interage com outras formas culturais. Desse modo, pode-se compreender a experiência de estudantes de quem a escola exige o esquecimento de suas vinculações com o saber para que



percebam e reconheçam as aquisições formuladas no interior das salas de aula. O olhar para os processos de conhecimento permite vislumbrar o custo disso para os estudantes e mesmo a própria impossibilidade de a escolarização contemporânea atribuir tamanho valor simbólico ao trabalho pedagógico que realiza.

Finalmente, as aproximações entre as proposições sociológicas e didáticas permitem entrever alguns desafios à própria atividade pedagógica. Se considerarmos que a educação envolve um conjunto de intencionalidades e de objetivos formativos, os quais serão concretizados por meio de situações pedagógicas, e, ainda, que ela é realizada por meio de relações sociais que arquitetam sua ordem cognitiva, seria pre-

ciso que a formação dos docentes levasse em conta tais dimensões sociais, históricas e culturais no processo educativo. As circunstâncias de aprendizagem dos jovens em tela parecem indicar algo mais geral a respeito da escolarização contemporânea, considerando as demandas sociais e os desafios que a suspensão das aulas ocasionou, que diz respeito à própria noção do papel formativo da escola e como desempenhá-lo. Somam-se a isso as singularidades dos processos de aprendizagem dos estudantes, dos professores e dos jogos de linguagem que se quer favorecer. Refletir a respeito do presente e do futuro da escola requer atenção às singularidades dos processos formativos e o fortalecimento da importância do trabalho pedagógico cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNDIO, S. "Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural". *Análise Social*, XLVII (202), 2012.
- AMÂNDIO, S. "O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire". *Sociologia, Programas e Práticas* (on-line), n. 76, 2014.
- AMPARO, P. A. do. *Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar*. Curitiba, Appris, 2021.
- ARBEX, M. *Sobrevivências da imagem na escrita: Michel Butor e as artes*. Belo Horizonte, Relicário, 2020.
- AZANHA, J. M. P. "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas". *Revista USP*, n. 8. São Paulo, 1990/1991, pp. 65-9.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 2014.
- CATANI, D. B. "Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade". *Educar em Revista*, vol. 37. Curitiba, 2010, pp. 77-92.

- CATANI, D. B.; AMPARO, P. A. do; CÂNDIDO, R. M. "Um menino fala de afetos, fala da escola, dos professores, dos médicos e dos psicólogos: refletir com o livro 'Quando tinha cinco anos eu me matei', de Howard Buten". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 28, n. 4. São Luís, 2021, pp. 509-28.
- JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1. Campinas, 2001, pp. 9-43.
- LAHIRE, B. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2004.
- NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo, Difel, 1981.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
- SILVA, O. V. da; BERNAVA AGUILLAR, C. M. "Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais". *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, vol. 1. Boa Vista, 2020, pp. 131-44.
- SONNET, M. "Uma filha para educar", in G. Duby; M. Perrot. *História das mulheres no Ocidente*. Porto, Afrontamento, 1994.
- VINCENT, G. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, n. 33. Belo Horizonte, 2001, pp. 7-47.