

MAPEANDO ESFERAS DE LETRAMENTO: O AMBIENTE FAMILIAR E O ESCOLAR NA INVENÇÃO DO SUJEITO LEITOR

*Thaise da SILVA**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir as práticas sociais de leitura utilizadas por alunos no ambiente doméstico e sua interação com o escolar. Para tanto, sob a ótica dos estudos sobre letramento, ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais, pretende analisar os espaços e os portadores de textos que comumente as abarcam, discutindo a inserção do discurso renovador da leitura na forma como os pesquisados se posicionam frente ao tema. As ferramentas metodológicas utilizadas para a investigação são as análises textual e do discurso. Os materiais foram coletados durante a investigação, mediante questionários respondidos por alunos e seus familiares, com perguntas referentes aos hábitos de leitura e aos materiais utilizados principalmente em suas residências. Os resultados obtidos permitem perceber que a maioria das famílias e das crianças, objetos deste estudo, entende a leitura como fundamental para formação do futuro cidadão e traz consigo os princípios que amparam o discurso renovador da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Letramento. Família. Educação.

Introdução

A criança que nasce em uma sociedade letrada já está imersa em um ambiente composto por letras, palavras, frases, textos, números; a leitura e a escrita se fazem presentes na grande maioria dos atos do cotidiano e é presenciada pelos pequenos

* UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Educação. Dourados – MS – Brasil. 79804-970 - thaisedasilva77@gmail.com

desde muito cedo. À escola cabe formalizar a utilização deste sistema de escrita que perpassa a vida das crianças e é para esta instituição que direcionamos nossos olhos quando falamos na formação do sujeito leitor, mas como nos lembra Street (1995) o letramento escolar é apenas um entre os vários existentes e capazes de habilitar os sujeitos ao domínio do código escrito, sendo através dos usos que se faz dele em contextos variados que irá se definir sua continuidade e o seu aperfeiçoamento.

Foi observando os diversos eventos que envolvem o ato de ler que senti a necessidade de investigar como estes ocorrem em espaços que vão além do escolar. Entendendo a abrangência dos espaços de leitura presentes em uma sociedade letrada busquei delimitar meu foco de análise e para isso me utilizei das esferas de leitura (Ribeiro, 2004, p.21-23) classificadas como: doméstica, do lazer, da educação, religiosa, do trabalho e a da participação cidadã¹. A esfera doméstica inclui a administração da residência, o convívio familiar, o cuidado, a educação de seus membros e os gastos. O acervo dessa esfera é constituído comumente de: calendários, correspondências, livros, jornais, lista de compras, manuais de equipamentos domésticos, extratos bancários, cartas pessoais, lista telefônica. A esfera do lazer envolve as leituras feitas por distração, além das relacionadas a hábitos como assistir à televisão, ir ao cinema, ao teatro, a museus e a eventos esportivos. A esfera da educação inclui práticas relacionadas à educação formal e não-formal. Na esfera religiosa estão incluídos livros, folhetos religiosos e demais materiais relacionados diretamente a essa área. A esfera do trabalho inclui, em seu acervo, todos os materiais que têm por objetivo buscar o emprego e efetuar as atividades que envolvem o dia-a-dia no trabalho. A esfera da participação cidadã inclui documentos relacionados ao acesso a benefícios sociais, votar nas eleições, declarar imposto de renda, etc.

Assim sendo, este estudo tem por objetivo discutir algumas das práticas de leitura usadas por alunos do quarto ano do Ensino Fundamental no ambiente de suas residências e na escola, além de pretender analisar a interação das esferas doméstica com outras esferas na produção da competência letrada dos estudantes, examinando artefatos e eventos que a produzem, bem como os discursos e as representações de leitura que as envolvem. Para isso utilizo dos aportes teóricos dos estudos sobre letramento, ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais.

Fez parte do material organizado para esta investigação dois questionários: um aplicado em alunos do quarto ano de uma escola pública da região sul do país e outro para os familiares desses estudantes. A partir das questões formuladas, os pesquisados puderam expor suas opiniões e vivências domésticas com relação ao

¹ As duas últimas esferas não serão examinadas neste estudo, pois não reconheço as mesmas como significativas para as crianças que participaram da pesquisa, embora haja o acervo de ambas no convívio familiar.

uso da leitura em situações do cotidiano. Para a análise dos dados utilizou-se a perspectiva da análise textual, associada à análise do discurso.

A turma investigada era composta por vinte e uma crianças com idades que variavam entre 8 e 12 anos. Estudavam em uma escola pública estadual localizada em um bairro central de Porto Alegre. O grupo de alunos pertencia, em sua maioria, à classe média. Seus pais eram funcionários públicos, professores, técnicos de enfermagem, empregadas domésticas, vendedora, técnico contábil, atendente de nutrição, *web designer*, donas de casa, contador, auxiliar de serviços gerais, secretária, aposentado, auxiliar de cozinha, comerciante, etc. A maioria dos familiares que respondeu ao questionário tem Ensino Médio completo, à exceção de cinco pessoas com Curso Superior e de duas com Ensino Fundamental incompleto. Quanto aos alunos, são crianças que moram no bairro da escola ou vêm de bairros distantes do centro, pela manhã, com seus pais, que trabalham nas imediações da mesma.

Este estudo, além da introdução, será organizado em outras quatro seções: a primeira contextualiza o campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas; a segunda situa o campo leitura frente a esta concepção teórica; a terceira apresenta e analisa os dados da pesquisa e a última tece as conclusões obtidas a partir da investigação.

Contextualizando

A intenção desta análise consiste em se debruçar sobre um campo determinado da educação brasileira: a dos usos e das práticas de leitura² utilizando uma concepção pós-estruturalista, a partir do campo dos Estudos Culturais. Pretende-se repensar o que tem sido dito sobre as práticas sociais que envolvem o ato de ler e a forma como as crianças vêm se utilizando desses aprendizados no ambiente doméstico, bem como sua hibridização com o espaço escolar.

A escola, nos moldes como a temos hoje, foi uma invenção da modernidade. Ela surge como sendo o espaço responsável pela detenção e propagação da grande cultura. Os Estudos Culturais questionam essa visão de cultura, entendendo-a como os modos de vida de uma população. Essa revolução cultural vem ao encontro da abordagem dada à cultura pelos Estudos Culturais que a define como o modo de vida global de uma sociedade (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003). Assim, a cultura deixa de ser unitária e soberana e passa a ser plural, fruto de disputas entre as diferentes identidades que compõem o cenário atual, sendo impossível trabalhar com este conceito sem relacioná-la com as estratégias de mudança social e as relações de poder. (MATTELART, 2004).

² Vou focar, durante minha análise, as práticas de leitura, embora, em vários momentos, discuta a escrita e a oralidade, uma vez que a concepção teórica utilizada percebe os três aspectos interligados.

O papel central dado à cultura passa a ter uma dimensão epistemológica denominada de virada cultural³, referindo-se ao poder instituidor dos discursos que circulam nesse espaço cultural. Esse poder se manifesta por meio dos artefatos produtivos (notícias veiculadas pelos meios de comunicação, livros didáticos, músicas, filmes) que, pelas práticas de representação, produzem sentidos que circulam e operam nos meios culturais, nos quais os significados são estabelecidos (VEIGA-NETO, 2003).

Para que se possa entender o conceito de cultura como um campo de disputas, faz-se necessário entender o conceito de poder dentro desse contexto. De acordo com Veiga-Neto (1995), dando ênfase a uma visão foucaultiana de poder, este não é visto como sendo algo que possui apenas um lado eficiente poderoso, mas sim como atuante e funcionando de inúmeras formas, capilarizando-se no tecido social, como uma rede de fluxo constante de forças e resistência. Nesse sentido, o poder se torna produtivo, já que gera saberes, produz discursos, produz sujeitos, atravessando todo o corpo social.

A linguagem, sob essa ótica, tem um papel central, pelo fato de ser ela a responsável pela produção de significados – sendo estes constantemente ressignificados por meio das lutas que ocorrem entre o simbólico e o discursivo, uma vez que são as práticas discursivas que constituem e subjetivam sujeitos e objetos, e não apenas transmitem significados. A linguagem não é um meio neutro de explicar e representar o mundo, mas é a constituidora do discurso.

Essa forma de perceber a linguagem denomina-se virada linguística. Nesse contexto, a ideia de sujeito uno se desfaz e surge a ideia de um sujeito constituído por múltiplas identidades que se compõem por meio das/nas narrativas formuladas nas confluências discursivas (ARFUCH, 2002). Logo, ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas.

As narrativas agora passam a ser vistas como constituidoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem as identidades. Com a virada linguística, a verdade única deixa de existir, sendo substituída por verdades constituídas. Estas, a partir de então, são consideradas crenças, tendo como alvo de análise o processo pelo qual algo se torna verdade (SILVA, 1999).

Os discursos, dentro dessa perspectiva, são entendidos como práticas que instituem significados por meio dos quais se torna possível nomear, classificar, julgar, incluir e excluir ideias, pessoas, coisas e objetos, buscando pôr em evidência o funcionamento de mecanismos instituidores de significados. Foucault (1996) explica que a linguagem, e conseqüentemente os discursos, não funcionam imunes aos controles sociais porque são atravessados pelas relações de poder.

³ Stuart Hall (1997), Fredric Jameson (1996), Néstor Canclini (1990), Beatriz Sarlo (1999) e David Harvey (1996) são alguns pensadores que trabalham com a temática da centralidade da cultura.

Nesse contexto, Silva (1999) explica que o campo de análise dos Estudos Culturais trabalha comumente com duas correntes metodológicas de pesquisa: a etnográfica e a análise textual. É a análise textual, associada à análise do discurso, que serve como suporte para a análise dos dados deste estudo. Barker e Galasinski (2001, p. 1) afirmam que a “Análise Crítica do Discurso é capaz de oferecer o entendimento, habilidades e ferramentas com as quais se pode demonstrar o lugar da linguagem na construção, constituição e regulação do mundo social”. Segundo Gill (2004, p. 244), essa perspectiva não vê a linguagem como algo neutro que apenas descreve o mundo e reflete sobre ele, mas acredita que o discurso constrói a vida social. Dessa forma, tal ideia está ancorada nos pressupostos da virada linguística, já discutidos anteriormente.

Luke (2000, p. 93) constata que fazer uso da teoria pós-estruturalista do discurso nos leva a analisar o “modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas e nas salas de aula”, uma vez que a linguagem e o discurso não são neutros ou transparentes, não apenas descrevem ou analisam o mundo, mas os constroem e regulam através dos conhecimentos legitimados.

Barker e Galasinski (2001, p. 07) explicam que a análise textual trabalha com a concepção de que os textos são considerados polissêmicos. “O entendimento cultural dos textos não pode permanecer com o texto, mas deve se relacionar por si só com os processos envolvidos na compreensão do significado pelos leitores”. Frente a isso, os Estudos Culturais procuram verificar como ocorre o consumo e a recepção desses materiais, pensando que o indivíduo não apenas é um receptor passivo, mas também criador ativo de significados.

A invenção do sujeito leitor

Dalla Zen e Trindade (2002) explicam que a escola, ao longo de sua história, privilegiou certos discursos em detrimento de outros. Analisando cada fase por que passaram os discursos que regeram as práticas de alfabetização e de linguagem em nosso país, as autoras concluem que as práticas de leitura, escrita e oralidade escolares são fruto das representações que receberam determinados discursos, defendidos conforme concepções de ensino que não podem se pretender como únicas ou detentoras da verdade.

Sobre a produção do sujeito leitor/escritor, Dalla Zen (2006) explica que, durante a década de 1980, teve início uma série de discussões que ampliaram e diversificaram a forma de trabalhar com o texto produzido em sala de aula, flexibilizando os aspectos gramaticais e dando maior importância ao conteúdo do

texto escrito, levando em consideração os aspectos linguísticos e socioculturais. Das obras que iniciaram esse novo trabalho frente à produção textual destaca-se o trabalho de Geraldi (1984), *O texto na sala de aula: leitura & produção*, que, segundo Mortatti (2000), foi o pioneiro, incluindo, em suas propostas e reflexões, o ensino, desde o primeiro ano, da leitura e da escrita e sua abordagem do ponto de vista do interacionismo linguístico. Geraldi (1984) apontava para a ausência do trabalho com o texto na alfabetização, observando que, na maioria das vezes, quando ele se fazia presente, era apenas um pretexto (instrumento) para o ensino da língua. Silveira (1991) salienta que, ao mesmo tempo em que as concepções vigentes sobre a produção textual passam por modificações, os princípios referentes à leitura também são repensados. A publicação do livro *Como incentivar o hábito de leitura*, escrito por Bamberger (1977), dá início à ênfase na concepção da leitura como um hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura dos clássicos escolares, não deve ser objeto da avaliação (fichas de leitura) e deve ser orientada para a formação do leitor.

Esse discurso que doravante chamaremos de “discurso renovador da leitura na escola”, emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espalhando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e passou a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si. (SILVEIRA, 1998, p. 106).

O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter estereotipado dos livros infantis.

Assim, vão surgindo os discursos que começam a reger a produção dos sujeitos leitor e autor no ambiente de sala de aula, por meio da formação do hábito de leitura, mediante a liberdade de escolha e do caminho prazeroso, e da valorização da produção textual, através da constituição do autor como sujeito do seu texto.

A presença do “discurso renovador da leitura”

Nas respostas obtidas através dos questionários encaminhados para as crianças e seus familiares, é possível perceber o quanto um discurso, que passa a ser tomado como verdade, começa a definir as formas de agir de um determinado grupo social. Alguns dos pressupostos básicos do discurso renovador da leitura que, segundo

Silveira (1998, p. 112), se fundamentam na equação “prazer-interesse-leitura-hábito-gosto” aparecem nas respostas dos alunos que dão respostas afirmativas, quando perguntados se gostam de ler.

A leitura cativa o aluno através da ênfase dada aos aspectos lúdicos, nos quais a imaginação, a fantasia e a criatividade são resultado do acesso à literatura infantil. Tal discurso ganha visibilidade nas respostas dadas pelas crianças:

C9: Eu acho, porque faz eu imaginar muito mais [falando sobre a importância da leitura de livros de histórias, em sala de aula, pela professora].

C6: Porque eu acho muito importante ler livros. Eu começo a sonhar [quando perguntada do porquê vai à biblioteca da escola].

Os familiares também têm respostas parecidas sobre o assunto:

F5: Sim. Descobre o mundo.

F9: Muito, pois através dela [a leitura] a imaginação dele pode ser exercitada e faz com que possa aprender a ler com mais facilidade e ter conhecimento do que acontece nas nossas vidas.

Além do prazer, outro pressuposto que fica evidente é o de que, por meio da leitura, há uma democratização da cultura e do conhecimento, uma vez que seria através dela que o educando teria acesso ao conhecimento:

C19: Sim [é importante que a professora leia livros], porque assim nós podemos fazer as coisas melhor.

C16: Eu acho importante saber ler e escrever porque podemos aprender muitas coisas.

C16: Ler e escrever me ajudam a aprender fora da escola.

A leitura também é vista como uma forma de ascender socialmente, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio dela. Essa representação se faz presente desde a infância, como pode ser percebido em:

C5: Eu acho [importante saber ler e escrever] porque não podemos trabalhar depois.

C13: Sim, porque se a gente não souber ler e escrever a gente fica burro.

Algumas atitudes esperadas do aluno, com base no discurso renovador da leitura cujo objetivo é formar o leitor crítico e criativo (SILVEIRA, 1998), podem

ser reconhecidas nas respostas dos familiares. Entre elas estão a formação do hábito da leitura, que ocorre através do hábito de ouvir histórias quando pequenos, contadas pelos adultos, a oferta de grande quantidade de livros de história, o incentivo a ir à biblioteca.

Street (1995) afirma que os pais estão, na maioria das vezes, comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, segundo formas legitimadas pela escola, acompanhando e incentivando seus filhos na realização das tarefas escolares. O autor ressalta que, na prática, o primeiro movimento interativo família-escola mostraria que a casa seria dominada pela escola, explicando a pedagogização desse espaço pela escola. Entretanto, uma análise mais atenta dessa interpretação fez com que percebesse que a extensão e a internalização da voz pedagógica, que remete à aquisição e à disseminação da *literacy*, é diversa, fazendo parte de tendências sociais e culturais mais amplas, sendo, portanto, reforçada e discutida em jornais, rótulos e brinquedos educacionais, e em debates políticos. Dessa forma, os pais se tornam os guardiões da *literacy* escolar, cobrando da escola quando ela se afasta dos princípios trabalhados dentro dessa concepção. Vejamos alguns exemplos de como os familiares se portam como guardiões das práticas de *literacy* estabelecidas pelo discurso renovador.

Dezenove familiares responderam “sim” para a pergunta “Você costuma ler em casa?”, e apenas duas famílias, responderam “às vezes”. Os materiais mencionados quanto ao seu uso para leitura foram: revistas, jornais, livros, gibi, internet, palavras cruzadas, materiais do trabalho e informativos da empresa.

Segundo Marcuschi (2005), existe uma relação direta entre os gêneros textuais e o letramento. O grupo analisado não fez menção sobre a leitura de gêneros minimalistas⁴, uma vez que os materiais listados foram, em sua maioria, os pertencentes a outras esferas da vida social, recebendo destaque os utilizados para a informação e prazer da leitura, proporcionados, em especial no segundo caso, pelos gêneros literários.

Em resposta à pergunta “O que tem para ler em sua casa?”, obtive as seguintes informações: livros (aventura, ação, autoajuda, didáticos, técnicos, espíritas, clássicos, literatura infantil e sobre educação infantil), jornal, revistas, gibis e materiais da internet. Como exemplo das respostas obtidas, enfatizo as dadas pelos seguintes familiares:

F4: Todos os tipos: livros, revistas e jornais.

F9: Livros de histórias infantis, ação, autoajuda.

F19: Livros referentes à administração, livros espíritas, jornais e gibis.

⁴ Gêneros utilizados por toda a população como organizadores da vida social (escritura da casa, contas...).

É importante mencionar que os adultos citaram apenas os materiais escritos legitimados pela sociedade como sendo de leitura. Não houve nenhuma menção à leitura de etiquetas, lista telefônica. Nesse aspecto, podemos perceber que esses adultos têm uma representação do que possa ser lido marcada por uma concepção do senso comum. Isto é, os materiais de leitura e escrita lembrados são os gêneros mais clássicos, os trabalhados na escola ou os marcados pela periodicidade – leitura diária, semanal, quinzenal ou mensal. Mais uma vez a figura do guardião da *literacy* escolar é representado pelos pais por meio da seleção de materiais disponibilizados em casa e com os quais os seus filhos são incentivados a ter contato. Atualmente, tal postura vem sendo questionada pelos estudiosos que entendem os gêneros textuais como sendo produção histórica diretamente relacionada com a cultura e a vida de uma determinada sociedade. Marcuschi (2002) pensa que os gêneros surgem por meio de um esforço coletivo de organização e estabilização das atividades comunicativas do nosso cotidiano. Mesmo tendo padrões de organização, os gêneros textuais são flexíveis às inovações que ocorrem em nossa sociedade. Nas palavras do autor (MARCUSCHI, 2002, p. 20), “isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

Dentro e fora da escola, as crianças, que vivem em uma sociedade letrada, convivem com uma variedade de gêneros textuais. O contato com diferentes portadores e gêneros textuais faz com que a competência sociocomunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada. Logo, os falantes e ouvintes de uma determinada língua vão detectando qual a forma mais adequada e conveniente em cada situação de uso e de comunicação e, com isso, desenvolvem a competência de distinguir diferentes gêneros textuais.

Com o objetivo de perceber como os familiares interagem com seus filhos no que se refere ao incentivo às práticas de leitura, fiz a seguinte pergunta: “Costuma ler para seu filho?”. A maioria dos entrevistados (nove pessoas) respondeu sim, que lê para seu filho (F3: Sim.); sete dizem ler só às vezes, quando as crianças solicitam que eles o façam (F15: Agora, devido ao tempo por causa das minhas aulas à noite, não. Mas quando ele pede eu leio.) e seis dizem não ler para seus filhos (F12: Não porque agora ele já sabe ler. F13: Não, só quando ele era menor.). Devo destacar que os entrevistados mencionaram que a leitura não é realizada mais pelos adultos para as crianças, pois estas já sabem ler, mas afirmam ter lido muito para elas quando eram menores.

Nas respostas dos familiares é possível identificar o que Silveira (2002) reconhece como discurso renovador da leitura. Conforme tal concepção, quanto mais cedo a família expusesse seu filho a ambientes ricos em práticas de leitura e escrita, e o incentivasse a ler e escrever, maiores seriam as chances dele ter sucesso na escola.

Fica evidente, nas palavras de Silveira (2002), a crença de que por meio do contato com os eventos de letramento, se chegaria ao progresso e sucesso escolares.

As formas com as quais os pais incentivam seus filhos a ler variam significativamente e podem ser observadas a partir das transcrições de suas respostas:

F4: Eu estou sempre falando que a leitura faz muita falta em nossa vida, que é preciso ler muito para entender mais coisas, saber falar e se expressar. Que eles precisam acostumar a ler para ter mais cultura e sabedoria.

F6: De todas as formas, livros, revistas, internet. Gosto de ler em voz alta para as duas e gosto de ouvir elas ler também.

F15: Nós compramos juntos [livros], ele ganha de presente e também compra. E aluga na biblioteca da escola. E coleciona o das bancas de revista.

F17: Quando era menor, desde nenê, sempre fiz o livro fazer parte da vida dele.

Pode-se perceber que o exemplo, a conversa, os materiais disponíveis e o incentivo são as formas mencionadas pelos familiares para estimular o gosto pela leitura. É possível perceber que a resposta da família (F4) deixa explícito um dos grandes mitos do letramento, o de que por meio de uma das habilidades adquiridas com a alfabetização – a da leitura – nos tornamos mais cultos, sábios, com maior capacidade de comunicação e compreensão. Graff (1995) por meio de seus estudos desconstrói algumas crenças criadas em torno do alfabetismo. Como as ideias de que os sujeitos alfabetizados teriam um maior potencial cognitivo e melhores condições de vida. Maior também seria o grau de civilidade e a participação ativa dos cidadãos que soubessem ler e escrever, uma vez que teriam maior poder de reflexão e análise sobre as questões do mundo. Tais mitos, criados pela sociedade moderna, foram desconstruídos ao longo das investigações deste e de outros historiadores, ao demonstrar o quanto o domínio de determinadas habilidades não está, necessariamente, associado ao progresso individual e social.

Os familiares dizem incentivar o gosto pela leitura, pois julgam que ela é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Entre os motivos que justificam a importância da leitura, incluem, também, o reflexo dessa habilidade no uso adequado da escrita entre outras habilidades exigidas em um mundo letrado, como veremos nas próximas respostas:

F8: Sim, porque vai ajudá-la a escrever textos e ter maior conhecimento.

F9: Muito, pois através dela a imaginação dele pode ser exercitada e faz com que possa aprender a ler com mais facilidade e ter conhecimento do que acontece nas nossas vidas.

F11: Sim, porque é questão de cultura, se manter informado e aumenta o nível de conhecimento.

F12: Sim. Porque lendo a criança aperfeiçoa a leitura e aprende muitas coisas como novas palavras.

Este é outro pressuposto defendido pelo discurso renovador da leitura: o do aprimoramento do sujeito autor visto como uma consequência do gosto pela leitura. Ao ler a criança estaria desenvolvendo sua escrita e adquirindo conhecimentos referentes à língua. As crianças assim manifestam essas ideias:

C14: Sim [é importante que a professora leia histórias] porque ela pode ensinar a fazer histórias.

C18: Sim [é importante saber ler] porque assim posso fazer histórias.

Os familiares, quando perguntados sobre a importância da leitura, respondem:

F1: Sim. Pois é lendo que se aprende, pois ali tem pontuação, acentuação e parágrafos.

F2: Sim. Pois lendo aprende a se expressar de maneira correta e a formar frases com clareza.

F13: Claro que a leitura é importante, porque lendo eles conseguem se expressar melhor, escrever melhor e a visão deles fica maior.

F14: Observa-se qualidade na escrita e na concordância sobre os assuntos.

De acordo com as concepções dos familiares, a oralidade também é transformada pela leitura. Nesse caso, ela se tornaria mais elaborada, próxima da norma culta, valorizada pela sociedade. Isso pode ser observado nas respostas de alguns familiares:

F18: (...) só lendo que se aprende, e falamos bem, através da leitura.

F19: Através da leitura a pessoa aprende a escrever e enriquece o vocabulário.

F20: Sim [a leitura é importante], para um bom desenvolvimento oral e escrito.

O espectro da valorização da leitura mais uma vez se faz presente. Mesmo com alguns familiares mencionando que a leitura prepara as crianças para a vida, fica evidente a valorização escolar dessa prática incorporada e guarnecida pelo ambiente doméstico. Lê-se para aprender a falar e escrever melhor, ou seja, de acordo com a norma padrão utilizada pela escola, e com isso ter sucesso futuro. Isso demonstra a produtividade do discurso renovador da leitura, ou seja, como ele opera para

qualificar a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos linguísticos, tornar os sujeitos cidadãos, etc.

Os pais declaram ter uma preocupação em incentivar seus filhos a ler, mesmo os que não têm essa prática como corriqueira, devido à falta de tempo ou outros fatores. Salientam que gostariam que as crianças fossem à biblioteca e lessem mais e se posicionam como responsáveis, guardiãs dessa prática. A leitura parece ser vista como algo que pode resolver vários problemas, pois é descrita como uma forma de organizar o pensamento, melhorar a escrita, ampliar o vocabulário, fazer pensar melhor, entre algumas possibilidades descritas anteriormente. Essas vozes ilustram a formação da criança leitora, objetivo final do discurso renovador da leitura:

A natureza da obra literária e do “ser criança” devem ser respeitados nesse processo, o qual, ao formar um leitor ou uma leitora, automaticamente (ou quase) lhe possibilitará um enriquecimento de conhecimento, de sensibilidade, e tornará um cidadão crítico ou uma cidadã, capazes de desvelar o que há “por trás” dos discursos, e imbuídos de um ideal de libertação, conscientização e democratização da sociedade. (SILVEIRA, 1998, p. 109);

Não estou questionando se a leitura tem todas essas propriedades, uma vez que possivelmente as tenha, o que estou tentando mostrar é a produtividade de um discurso que diz respeito à importância atribuída a ela em nossa sociedade. É preciso ler para poder escrever e falar melhor. Parece estar aí internalizado mais um dos mitos do letramento, o do poder da leitura, mas não parece ser qualquer tipo de leitura e sim a utilizada na escolarização, para aumentar as capacidades cognitivas, o que pode ser entendido, no contexto atual, como sendo progredir na escola e chegar a uma formação em curso superior, porta para o mundo do trabalho e para as vantagens decorrentes do seu exercício, se o cidadão estiver inserido em uma profissão prestigiada economicamente.

Analisando as respostas dadas pelos familiares, pode-se identificar algumas regularidades narrativas nos discursos apresentados. Faz-se presente de forma evidente, nas respostas aos questionários, a importância dada às práticas de leitura. Essas representações de leitura são fruto de uma construção social inspirada no discurso renovador da leitura, que se espalha dos discursos acadêmicos para discursos outros, como observa Silveira (2002), incluindo o doméstico, uma vez que este acaba por orientar as falas dos sujeitos desta pesquisa. Caso analisemos os discursos presentes na mídia, veiculados por meio de especialistas que tratam sobre o tema, fica evidente a importância dada às práticas que envolvem a leitura, logo, é a nossa sociedade que cria e divulga os mitos do letramento, mediante várias práticas

sociais e discursos presentes nelas. Nas falas dos familiares, evidenciam-se as redes de coerência que sustentam essas afirmações.

O questionário respondido pelos alunos forneceu várias informações de como a leitura é utilizada no seu cotidiano, tornando possível perceber alguns dos efeitos e práticas do discurso renovador da leitura. Onze das vinte e uma crianças que estão sendo investigadas relatam ouvir histórias lidas por outras pessoas. Essa tarefa está associada à figura da mãe (C4: Minha mãe.), sendo que apenas uma criança incluiu o pai nessa atividade (C6: Sim. Minha mãe e meu pai.), e outra mencionou a professora (C20: Conta para mim é a professora na escola.).

Os alunos acreditam ser importante ouvir histórias lidas pela professora durante as aulas, e responderam de forma afirmativa ao serem interrogados se a mesma lê histórias na sala. Os motivos de considerarem importante essa prática estão em pensar que ao ouvir histórias estão aprendendo coisas novas, se desenvolvendo melhor, tornando-se mais criativos, distraíndo-se e dando o exemplo, no caso da professora, para que os alunos se tornem leitores. É importante mencionar que ouvir histórias dentro da escola contém uma função pedagógica, a de ensinar, listada pela grande maioria dos alunos, sendo que apenas uma criança reconheceu a leitura como uma atividade de lazer, enquanto outras duas referiram o exemplo que a professora estaria dando ao contar histórias. Vejamos algumas dessas respostas:

C7: Sim. Porque a gente se interessa mais pela leitura.

C8: Eu acho importante porque a gente aprende mais na escola.

C11: Sim. Porque nós aprendemos mais a imaginar.

C12: Sim porque a gente aprende coisas novas.

C17: Acho muito importante porque ela está dando o maior exemplo.

Podemos ver aqui a escolarização da literatura, sendo que as histórias são ouvidas com o intuito de servirem para algum tipo de aprendizagem. Cook-Gumperz (1991), ao comentar as práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita, como ler histórias em voz alta para as pessoas ouvirem, observa que esta, entre outras atividades desse tipo, mostrou-se uma prática corriqueira de uma época que antecedeu a escolarização da alfabetização.

Percebe-se que as respostas dos alunos sobre a importância de se ouvir histórias é muito parecida com a de seus familiares no que se refere aos benefícios inerentes à leitura. Mais uma vez, generaliza-se tal discurso sobre a prática da leitura. Esta é vista como imprescindível e, dessa forma, subjetivam-se identidades desde a infância. Aqui se pode perceber a legitimação do que é considerado indispensável para se viver em um determinado grupo social. No caso desses alunos, o valor dispensado à leitura é tido como algo fundamental para o desenvolvimento pleno dos mesmos.

Em resposta à pergunta “Em que ler e escrever te ajuda nas atividades que você realiza fora da escola?”, obtive as seguintes respostas:

C2: A “fazer os temas”.

C3: Ler para ler livros e escrever para escrever histórias.

C6: A ler livros, a escrever mensagens e muito mais.

C7: Ler gibis.

C12: Eu posso fazer compras.

C13: A entender as coisas.

C16: Ler e escrever me ajuda a aprender fora da escola.

Em algumas respostas pode-se perceber a presença de práticas reconhecidas como escolares: fazer os temas⁵, escrever histórias. Em outras, já é possível notar aquelas práticas que são reconhecidas comumente como sociais, como é o caso de fazer compras, escrever mensagens, se informar e se distrair.

Ao serem questionados sobre “a importância de saber ler e escrever”, a aprendizagem e a preparação para o trabalho foram os itens mais mencionados. Foi possível notar que a relevância dada ao domínio da linguagem escrita ultrapassa os muros escolares e se torna prática social. Torna-se necessário saber ler e escrever para que situações do dia-a-dia (localização, comunicação, leitura de história) sejam possíveis. Alguns exemplos são:

C3: Sim. Porque sem saber ler como vamos saber onde é a padaria? E sem escrever a gente não poderia assinar alguma coisa.

C6: Sim eu acho. Porque sem saber ler você não pode ler para o seu irmão, seu primo etc.

C11: Sim. Porque um dia vai trabalhar e tem que saber ler e escrever.

C12: Sim. Porque eu consigo me comunicar com as pessoas.

C13: Eu acho importante porque a gente pode ler livros.

C14: Sim porque assim posso fazer histórias.

C15: Sim. Porque você não vai poder ler coisas importantes como carta e etc.

C16: Eu acho importante saber ler e escrever porque podemos aprender muitas coisas.

Analisando as respostas uma a uma, ficam ainda mais evidentes os pressupostos discutidos no início deste artigo: Se, em alguns momentos, a prática da professora, com relação ao ensino da língua, parece ser mais tradicional (digo

⁵ A expressão “fazer os temas” é típica do Rio Grande do Sul e pode ser traduzida como “realizar as tarefas escolares de casa”.

isso tendo por base os questionários dos alunos), cria-se todo um espaço escolar e familiar de incentivo e valorização aos atos de ler e escrever.

Mães, pais, avós e irmãos, nessa ordem, são os mais citados no que se refere à questão “Você costuma ver alguém lendo e o que eles leem?”. Apenas uma criança disse não presenciar essa prática em sua residência, e outra citou a si mesma. Algumas mencionaram observar tal prática, mas não souberam dizer o tipo de leitura que estaria sendo realizada. Quando esse é identificado, as mães são vistas lendo filmes legendados, jornal, revistas, livros e contos. Os pais/padrastos são lembrados lendo jornal, contos, livros e revistas. Os avós são vistos lendo livros e os irmãos exploram uma literatura variada.

Ao presenciarem a leitura de seus familiares, percebe-se que os usos sociais da escrita aparecem de forma mais variada do que os mencionados no espaço escolar. Aqui os materiais parecem ter um caráter mais prático: informação (jornal e revistas), estudo do texto (livros didáticos), fruição (livros, poesias, filmes legendados), e para a solução de problemas (contos), categorias estas criadas por Geraldí (1984).

Street (2003) alerta para a padronização do letramento, através da escolarização, o que acaba por marginalizar outras práticas sociais de leitura e de escrita que ocorrem em diferentes espaços por onde as crianças circulam. Muitas vezes, essas práticas são tidas como inferiores, por não corresponderem aos padrões da escola. Street (1995) chama isso de pedagogização da *literacy*. A análise dos dados mostra que as práticas escolares são apenas uma das vividas por essas crianças, embora as práticas escolares acabem por determinar quais os conhecimentos sobre a escrita que devem ser trabalhados e de que forma, valorizando uns e descartando outros.

Conclusão

Foi possível perceber, ao longo dos questionários, que as várias esferas de letramento (religiosa, da educação, do lazer e a doméstica) aparecem de forma híbrida se relacionando e interferindo umas nas outras. A esfera da educação exerce grande influência sobre as outras, fazendo com que alguns dos seus discursos invadam o espaço doméstico, ditando normas que influenciam outras práticas sociais.

De maneira geral, pode-se concluir que os alunos demonstram compreender a leitura como algo que vai além das práticas escolares e dos seus deveres. Ela também é vista como prazer e distração, e se faz presente nas várias esferas da vida cotidiana. Isso pode ser entendido como um efeito do discurso renovador da leitura que permeou boa parte das respostas, no que diz respeito às práticas de leitura e

escrita, salientando a importância de formar o aluno que vê com prazer o ato de ler e que o transfere para outros espaços sociais, fazendo uso de suas capacidades.

Este trabalho também pode evidenciar que a leitura, a escrita e a oralidade vão muito além de habilidades a serem desenvolvidas para a aquisição de um conhecimento, servindo não apenas para formar e informar, mas também para resolver situações do cotidiano.

No que se refere à utilização das práticas de letramento foi possível perceber que as crianças utilizam a escrita, principalmente, como formas de registro e comunicação entre pessoas, sendo possível notar também que as novas tecnologias da escrita estão o tempo todo presentes e vêm sendo incorporadas ao universo infantil através do uso do computador e do celular. Saliento, ainda, a diversidade de materiais, práticas, funções e agências com que as crianças convivem como usuárias de nossa língua.

Por fim, deve-se mencionar a visibilidade que ganha o discurso renovador da leitura ao longo das análises das respostas dadas aos questionários, o que acaba por reforçar ainda mais o mito do letramento tendo como consequência um incentivo ainda maior das práticas escolares e sociais de valorização do ato de ler, fazendo com que não só a escola, mas os familiares se envolvam nessa tarefa.

MAPPING SPHERES OF LITERACY: THE HOME AND SCHOOL ENVIRONMENT IN THE INVENTION OF THE READER

ABSTRACT: *This article aims to discuss the reading social practices of students in the domestic environment and their interactions with the school sphere. From the perspective of literacy studies, itself based on cultural studies, it analyzes the spaces and the bearers of texts that usually populate them, and also discusses the “discourse on reading renewal” which colors the way respondents relate to the subject. The methodological tools used for this research are textual and discursive analysis. The materials collected during the investigation were questionnaires presented to students and their families with enquiries regarding their reading habits and the materials used, primarily in their homes. The results obtained show that the vast majority of the families and children targeted by the study perceive reading as a fundamental tool in forming future citizens, and that many also brought with them the principles that guide the “discourse on reading renewal”.*

KEYWORDS : *Reading. Literacy. Family. Education.*

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor (Org). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.
- BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. Cultural Studies and Discourse Analysis. In: _____. **A dialogue on language and identity**. London: Sage, 2001. p.01-27.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, SP: Ática, 1977.
- CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de La modernidad**. México:Grijalbo, 1990.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DALLA ZEN, Maria Isabel. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: Práticas culturais em narrativas escolares. 2006. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (org). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, p. 123-134, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984. p. 77-92.
- GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 244-270.
- GRAFF, Harrey. **Os labirintos da alfabetização – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 17-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MATTELART, Armand. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização: construtivismo e desmetodização. In: _____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000. p. 251-292.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004. p.9-32.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina**. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Textos e diferenças. **Leitura em Revista**, Ijuí, Associação de Leitura Brasil Sul, n.3, p. 19-22, jan/jun. 2002.

_____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

_____. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. In: **Em aberto**. Brasília, Ano X, n. 52, p. 39-51. out./dez.1991.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to *literacy* in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. New York: Teachers College/Columbia University. v.5, n.2, p. 77-91. May. 2003.

_____. **Social literacies**: critical approaches to *literacy* in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.23, p. 05-15. maio/ago 2003.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 09-56.

Recebido em 07/02/2018.

Aprovado em 19/05/2018.

