VANESSA GIMENEZ DA SILVA

QUANDO A LEITURA É UMA HERANÇA

ASSIS

2019

VANESSA GIMENEZ DA SILVA

QUANDO A LEITURA É UMA HERANÇA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

ASSIS

2019

S586q

Silva, Vanessa Gimenez da
Quando a Leitura é uma Herança / Vanessa Gimenez da Silva. -- Assis, 2019
143 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

1. Leitura. 2. Linguagem. 3. Letramento Ideológico. 4. Gêneros Discursivos. 5. Sacola de Leitura Viajante. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **QUANDO A LEITURA É UMA HERANÇA**

Faculdade de Ciências e Letras
Seção Técnica
de Pós-graduação
UNESP - Câmpus Assis

AUTORA: VANESSA GIMENEZ DA SILVA
ORIENTADORA: KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
UNESP / Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Assis, 22 de março de 2019

Para Queila, de quem recebi a herança da leitura.

E para José e João, a quem transmiti esse legado.

AGRADECIMENTOS

À Queila, minha amada irmã, porque além de ter me transmitido a herança da leitura, foi também a pessoa que guiou os meus passos para esta conquista.

Aos meus amados e maravilhosos filhos, José e João, por terem me apoiado desde o início e por sempre demonstrarem orgulho em me ver estudando, lendo e escrevendo.

Ao meu filho José, novamente, por me emprestar o seu inglês e me ajudar muitíssimo em todos os meus *abstracts*.

À minha querida orientadora, Kelly Cristiane H. P. de Carvalho, por toda confiança em mim depositada, por ter sempre uma palavra de estímulo e por ser um exemplo de professora, paciente, dedicada, solícita, o reflexo da pessoa que ama o que faz. Jamais me esquecerei da sua primeira aula, das suas lágrimas emocionadas reconhecendo todos os esforços e abnegações para que eu e meus colegas começássemos um novo caminho como professores.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, por cada um dos conhecimentos partilhados, pela perseverança nas adversidades que tanto me ensinaram e colaboraram para que eu pudesse concretizar esta dissertação.

A todos os professores do Profletras, pelo conhecimento transmitido.

À minha coordenadora pedagógica, Márcia Gomes, pelo apoio e por ter se envolvido com esta pesquisa, ampliando-a para toda a escola.

Vejo, assim, a cena original: a mãe ou o pai, livro aberto, a ler para o filho... Essa experiência é o aperitivo que ficará para sempre guardado na memória afetiva da criança. Na ausência da mãe ou do pai, a criança olhará para o livro com desejo e inveja. Desejo, porque ela quer experimentar as delícias que estão contidas nas palavras. E inveja, porque ela gostaria de ter o saber do pai e da mãe: eles são aqueles que têm a chave que abre as portas de um mundo maravilhoso!

Rubem Alves

SILVA, Vanessa Gimenez da. **Quando a Leitura é uma Herança**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tal pesquisa foi realizada por meio de investigação, de análise reflexiva e de uma intervenção de leitura no âmbito familiar de uma turma de 7º ano de uma escola estadual do oeste paulista, observando e refletindo sobre quando a leitura é uma herança na vida desses alunos, como foi na minha, ou como proporcionar que os letramentos familiares da turma possam se tornar um legado de leitura dentro desses lares. Os estudos realizados no Profletras sobre letramento ideológico nas concepções de Street (2014) e sobre os gêneros discursivos nas perspectivas de Bakhtin (2011) foram a base teórica propulsora deste trabalho, em razão das reflexões e caminhos que os autores apontam em relação às práticas de ensino de leitura. Esses estudos ampliaram a minha identidade como professora de língua portuguesa, mas também, as minhas inquietações sobre os baixos níveis de letramento em leitura da escola alvo desta pesquisa nas avaliações externas a que são submetidos os alunos, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), semelhantes aos resultados pouco satisfatórios da educação básica brasileira no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O objetivo foi o de investigar as práticas de leitura no ambiente familiar da turma alvo da pesquisa, incentivando, mediando e investigando se essas leituras por meio de uma *Sacola de Leitura Viajante*, a qual foi composta por diferentes gêneros de leitura para os alunos e seus familiares, auxilia na ampliação das práticas de leitura desses estudantes. De caráter qualitativo, este trabalho serviu-se dos ideais de Telles (1999 e 2002) e Goldenberg (1997), os quais defendem a pesquisa qualitativa na educação, pois desta forma a preocupação do pesquisador é a de compreender um grupo social como o dos alunos e familiares pesquisados e não apenas com a representatividade numérica desse grupo. A pesquisa tem ainda cunho narrativo, fundamentado nas teorias metodológicas de Clandinin e Connelly (2011), pois trata-se de um relato reflexivo, um registro dos "portos de passagem" de uma prática de ensino de leitura, como definiu Geraldi (2006), no caso, da intervenção por meio da *Sacola de Leitura Viajante*. As narrativas que se construíram ou foram descobertas por meio desse trabalho objetivam estreitar os espaços entre pesquisa, professores, alunos e família, buscando reconhecer esses alunos como sujeitos da linguagem em razão da herança leitora que receberam de suas famílias ou como legado que a elas deixarão, como muitas histórias revelaram. Sobretudo, podem essas narrativas servir como reflexão da prática docente em leitura ou como proposta de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Letramento Ideológico. Gêneros Discursivos.

SILVA, Vanessa Gimenez da. **When Reading is a Legacy**. 2019. 145 f. Dissertation (Professonal Master - PROFLETRAS). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

ABSTRACT

The present dissertation is the spawn of a research linked to the Professional Master's Program (Profletras) from the Languages and Science College of Universidade Estadual Paulista (UNESP). Such research was accomplished through investigation, reflexive analysis and a reading intervention on the familial range of a 7th grade class from a public school in the West of the state of São Paulo, in order to analyze and to reflect whether or not reading impacts students' life, as it did mine, or how to provide that family literacy class can become a reading legacy within these homes. The studies performed in Profletras about ideological literacy in the conceptions of Street (2014) and about the discursive genres in the perspectives of Bakhtin (2011) were the propulsive theoretical base for this work, due to the reflections and paths that the authors indicate with regards to the teaching methods for reading. These studies have amplified my identity as a Portuguese language teacher, but also my uneasiness concerning the low literacy levels of the school targeted by this research in outward evaluations to which the students are submitted, such as the System of Evaluation of Academic Achievement in São Paulo State (SARESP), similar to the little satisfactory results of the basic Brazilian education at Programme for International Student Assessment (PISA). The goal was to investigate the reading wonts in the family environment of the class targeted by the research, encouraging and mediating these readings via a *Traveling Reading Bag*, which was composed of several reading genres for the students and their relatives, helping to broaden the reading practices of these students. This qualitative work made use of Telles's (1999 and 2002) and Goldenberg's (1997) ideas, which stand up for the qualitative research in education, because like so the researcher's concern is to comprehend a social group such as the one of the students and relatives involved in the research, and not merely with this group's numerical representativeness. The research has also a narrative nature, predicated on Clandinin's and Connely's (2011) methodological theories, since it consists of a ruminative report, a record of the "passage ports" of a teaching method for reading, as defined by Geraldi (2006), in this case, of the intervention through the *Traveling Reading Bag.* The narratives that have built themselves or have been discovered by means of this work intend to tighten the gaps between research, teachers, students and family, attempting to acknowledge these students as subjects of the language because of the reading heritage they received from their families or as legacy that they will leave, just like many stories revealed. Foremost, these narratives can serve as a reflection of the teacher's practices on reading or as a work proposal to be developed in the classroom.

Keywords: Reading. Mediation. Ideological Literacy. Discursive Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pasta “de documentos”.....81

Figura 2 – Primeiras Sacolas.....91

Figura 3 – Anotações diárias.....102

Figura 4 – Bilhete.....104

Figura 5 – Confraternização.....105

Figura 6 - Confraternização.....106

Figura 7 - Confraternização.....106

Figura 8 – Roda de Conversa.....107

Figura 9 – *Sacolas* para outras turmas.....115

Figura 10 –*Sacolas* para outras turmas.....115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura.....27

Quadro 2 - Boletim IDESP 2016 70

Quadro 3 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência em leitura 72

Quadro 4 - Distribuição percentual dos alunos em níveis de proficiência.....73

Quadro 5 - Questionário alunos 1 84

Quadro 6 - Questionário alunos 2 85

Quadro 7 - Questionário alunos 3 87

Quadro 8 - Questionário alunos 4 88

Quadro 9 - Questionário alunos 5 88

Quadro 10 - Questionário pais 1 89

Quadro 11- Questionário pais 2 90

Quadro 12 - Questionário pais 3 90

Quadro 13 - Questionário pais 4 91

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
MEC	Ministério da Educação
MMR	Método de Melhoria de Resultados
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RC	Classe de Recuperação Intensiva de Ciclo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
2. NARRATIVA PESSOAL DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA ... 20
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 28
3.1. Em busca da identidade do professor de Língua Portuguesa 29
3.2. Baixos níveis de letramento: uma inquietação escolar 31
3.3. O desafio de conceituar e promover o letramento 34
3.4. Letramento ideológico: uma intervenção necessária 44
3.5. Gêneros discursivos na prática do letramento ideológico 50
3.6. Leitura em/na família 58
4. METODOLOGIA 64
4.1. A escolha metodológica 64
4. 1. 1. A pesquisa qualitativa para um professor reflexivo 64
4. 1. 2. A pesquisa narrativa e o estreitamento dos espaços entre pesquisa, professores, alunos e família: os personagens e suas histórias 67
4.2. Contexto da pesquisa 70
4.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados 75
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A EXPERIÊNCIA COM A *SACOLA DE LEIURA VIAJANTE* 80
5. 1. *1º passo* – O "porto" de partida: a conversa inicial, o termo especial de consentimento e a "pasta dos documentos" 81
5. 2. *2º passo* – O "porto" da rejeição e do desconhecido: a entrevista, a reunião com os pais e os questionários 82
5. 2. 1. Organização e análise dos dados obtidos através do questionário respondido pelos alunos 83
5. 2. 2. Organização e análise dos dados obtidos através do questionário respondido pelos pais ou responsáveis 88
5. 2. 3. O "porto" de início da *Sacola de Leitura Viajante* 91
5. 2. 4. As "viagens" das *Sacolas*, alguns dos "portos de passagem" nos relatos dos alunos 94
5. 2. 5. A "roda de conversa": a passagem pelo "porto de chegada e de nova partida" 104
5. 2. 6. Um "porto inesperado": a extensão da *Sacola de Leitura Viajante* para outras turmas 112
6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 128
APÊNDICE I – Questionário - Alunos 133
APÊNDICE II – Questionário – Pais 135

APENDICE III – Convite Personalizado: Termo de Assentimento 136
APÊNDICE IV- Roteiro para a “Roda de Conversa”..... 138
APÊNDICE V – Roteiro para entrevista com a Coordenadora 139
APÊNDICE VI – Bilhete: reunião de pais..... 140
APÊNDICE VIII – Lista de leituras da *Sacola de Leitura Viajante* 141

1. INTRODUÇÃO

A vida era extremamente simples, as provisões, escassas, os espaços, mínimos, os conflitos familiares, delicados, por vezes, dolorosos. O caminho da minha infância e adolescência se resumiria a esses adjetivos difíceis, não fora a presença poderosa das letras e, consequentemente, da leitura em minha vida. Foi ela, e ainda é, um auxílio imprescindível para os desarranjos internos e externos. Estimulou-me ela a criatividade e a inventividade, contribuindo para encontrar o equilíbrio numa realidade assimétrica e, sobretudo, para a construção de mim mesma, da minha identidade como sujeito no mundo, como pessoa, como mãe e como professora. Através dela fiz a narrativa que me compõe e que ora inicio na introdução desta pesquisa, primeiramente, por meio de um relato analítico, o qual revelará a leitura como um importante legado familiar.

Dificilmente conseguiria definir a razão exata da curiosa atração pelas letras no papel durante a minha infância. Simplesmente, eram fascinantes. Estavam, de alguma forma sempre presentes, ainda que parcamente. Livros e revistas religiosos, em essência, raramente alguma literatura diferente, até que batesse à porta o vendedor de enciclopédias, figura tão comum na infância dos anos 70 e 80 do século passado. O meu letramento em leitura já se iniciava, embora eu ainda não estivesse na escola, pois não havia vagas para pré-escola no bairro paulistano periférico onde morávamos. Talvez esse tenha sido o motivo, o estímulo para que meus pais resolvessem comprar a coleção com quatro livros grandes de capa dura azul, para pesquisas escolares, os quais vinham com um “brinde”, quatros livros grandes também, com capas coloridas, nos quais estavam histórias da saga infantil *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Creio que foi assim que tudo começou.

O meu letramento literário certamente teve início com a apreciação do livro nas mãos, a possibilidade de tê-lo em casa, poder folheá-lo à vontade, degustar do seu cheiro, tatear cada uma das suas texturas, decifrar as imagens e tentar descobrir o que as letras diziam, associadas a tudo mais, bem antes da alfabetização. As letras meus pais me ensinaram, assim como a meus irmãos, estimulavam-nos, inconscientemente, instintivamente, a encontrarmos as letras dos nossos nomes, o A, E, I, O, U e assim por diante. As sílabas e as palavras ensinou-me minha primeira professora, minha irmã, pouco mais velha que eu, mas para mim, aquela que tinha a experiência da escola, da maleta escolar com os pertences que eu ainda levaria dois anos para poder desfrutar. Não deixou mais a profissão, continuou letrando a muitos outros, e eu segui os seus passos. Mesmo o Mestrado Profissional que hoje realizo por meio desta pesquisa é o pisar

por cima das pegadas que ela primeiramente realizou. Foi ela, sem dúvida, minha primeira professora e minha primeira mediadora de leitura.

Desde então, os livros não saíram mais das mãos. Claro que poucos, muito poucos, sempre os mesmos, eventualmente, alguma doação. Não me lembro de ter tido um gibi novo, comprado diretamente da banca, eram sempre usados, doados por primos mais velhos ou encontrados pelo meu pai, perdidos nos assentos dos ônibus onde ele trabalhava como motorista. Entretanto, por alguma razão difícil de explicar, quando se pensa em uma família que é fruto de uma realidade social sem prestigiadas tradições culturais, intelectuais, literárias e sem acesso e estímulo a elas, os livros e todo e qualquer tipo de leitura eram importantes, tinham um valor inestimável e despertavam uma curiosidade infinita no nosso ambiente familiar. E infinita é o melhor adjetivo para a leitura em minha vida, não houve e nem haverá fim para ela em minha existência, pois fiz dela também a minha herança, o meu legado.

Os livros, as leituras causavam dúvidas e assim estimulavam ainda mais a curiosidade, a vontade por saber mais. Para atenuá-las, minha irmã, como mediadora e leitora tão insaciável quanto eu, apresentava-me os livros e histórias que estava estudando nas séries mais avançadas que as minhas, e eu me sentia realizada, imaginando estar muito além da minha idade, lendo o que minha irmã já lia. E, para ela, essa mediação certamente dava uma sensação de importância, de estar cumprindo um papel importante. Compartilhar as leituras passou a ser uma tradição espontânea em nossa família, deu-nos certa identidade cultural e intelectual, da qual carecíamos, e tornou-se um elo: compartilhar as leituras é uma maneira de estarmos unidos, mesmo quando há momentos de ruptura.

Todo o material didático na época de minha infância e adolescência ficava a encargo das famílias, mesmo nas escolas públicas, cadernos e afins e todos os livros didáticos eram obtidos com recursos próprios. Talvez pela própria dificuldade para adquirir todo o material necessário, até os livros didáticos tinham um valor que excedia os muros escolares, era prazeroso folheá-los, analisá-los. Era um prazer recebê-los em casa e juntos lermos o que nos interessava. Era um momento importante para a família, cada livro novo que chegava, comprado, doado, emprestado, era um momento de descoberta, de união. Sem dúvida, a leitura nos unia.

Meu preâmbulo às dimensões da leitura ficou, de certa forma, silenciado até aqui. É, portanto, este momento de escrita introdutória à minha pesquisa um momento de redescoberta, de reconstrução de mim mesma, do papel que a leitura desempenhou silenciosamente na formação da minha identidade, intimamente relacionada ao próprio hábito e ao prazer de ler, à

mediação e compartilhamento da leitura e à consideração e à envoltura com os letramentos familiares e sociais influenciadores das minhas práticas como professora de Língua Portuguesa.

As recordações que faço, neste momento, acerca das experiências de infância e adolescência com a leitura sustentam a inspiração inicial desta pesquisa, que foi a de investigar e estimular as leituras que se fazem nos lares dos meus alunos, descobrir quais são elas, se elas acontecem de fato, e mediá-las, para que se ampliem, em um desejo de promover o letramento familiar esquecido e desconsiderado pela escola, como tantas vezes senti enquanto estava nos bancos escolares como aluna, sem ser enxergada como um sujeito de linguagens, com uma bagagem leitora que precisava ser ampliada, mas também, valorizada.

As discussões propostas por meio desta dissertação versam também sobre a necessidade de aprofundamento dos meus conhecimentos. Questiono e ponho à prova minha própria prática pedagógica como professora de leitura, indagando-me se, em meu percurso como professora, procurei associar os meus saberes aos dos meus alunos, considerando-os, de fato, como sujeitos da linguagem. Nessa consideração está o objetivo principal desta pesquisa: promover uma intervenção de leitura que reconheça os letramentos que se dão no ambiente familiar e que incentive-os, ofertando e mediando a leitura a ser feita em casa, com a família.

Tal proposta de intervenção se propôs, primeiramente, a investigar as leituras feitas no ambiente familiar dos alunos de uma turma de 7º ano de uma escola pública do oeste paulista, durante o segundo e o terceiro bimestre do ano letivo de 2018. Posteriormente, após análise dos dados obtidos, incentivar o letramento familiar e o compartilhamento de leitura em família por meio de uma *Sacola de Leitura Viajante*, a fim de investigar e refletir se a parceria família/escola auxilia na ampliação das práticas de leitura desses estudantes, bem como na progressão do letramento em leitura deles, ou seja, na compreensão do que se lê na escola e fora dela.

Sem ter a pretensão de apresentar uma “nova receita” de prática de ensino de leitura, a pesquisa faz um relato analítico sobre a jornada das experiências de leitura no ambiente familiar, promovidas por meio da *Sacola de Leitura Viajante*, fundamentada, essencialmente nas concepções do letramento ideológico de Street (2014) e dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011). As reflexões desse relato analisam em que medida essas experiências leitoras da e na família, podem (ou não) estar relacionadas com o letramento em leitura dos alunos pesquisados e de que forma elas contribuem (ou não) para a construção das identidades que se constituem nos lares por influência (ou não) da leitura que lá acontece. A reflexão estende-se também sobre o papel do incentivo e da mediação em leitura no ambiente familiar por parte da escola,

especialmente, por parte do professor de Língua Portuguesa. A busca é por uma prática de ensino que considere, de fato, os sujeitos praticantes da linguagem, suas crenças, expectativas e experiências com a leitura, com a língua escrita, como estes agem no mundo e a ele respondem por meio dos seus letramentos.

Acrescento, no capítulo 2, uma extensão da minha narrativa pessoal como leitora por herança familiar já iniciada nesta introdução, a fim de persuadir o leitor a refletir sobre os caminhos de leitura que se formam nas famílias, como aqueles que foram trilhados por mim, como herdeira de leitora e como transmissora desse legado aos meus filhos e aos meus alunos.

O capítulo 3 desta dissertação foi dedicado à base teórica necessária ao desenvolvimento da pesquisa, partindo, inclusive, da premência de conhecimentos teóricos que fundamentem a minha identidade como professora de linguagens e leitura e que possam colaborar para o desenvolvimento de um trabalho que, de fato, se construa por meio do encontro entre os meus saberes e o de meus alunos. Nesse capítulo, aponto também as inquietações presentes nas escolas públicas brasileiras diante dos baixos níveis de rendimento de leitura dos alunos, e questiono o desconhecimento ou as dificuldades dos envolvidos com a educação no Brasil em compreender e praticar o letramento. Apresento ainda o conceito de letramento ideológico concebido por Street (2014) como uma intervenção necessária às práticas de ensino de leitura, letramento este que fundamentaria as "conhecidas" reflexões bakhtinianas, as quais estão ainda muito distantes de serem compreendidas e integradas aos métodos de ensino da nossa língua, o que inclui as aulas de leitura. Encerro o capítulo refletindo sobre a evidente importância da leitura que se faz em família, e do impacto que essa leitura produz nos letramentos escolares que tão pouco a valorizam e a estimulam.

A escolha metodológica que orientou a realização desta pesquisa é apresentada e discutida no capítulo 4. A opção foi por uma abordagem qualitativa de cunho narrativo, por acreditar, assim como Perrenoud (2002) e Telles (1999 e 2002), na necessidade de professores reflexivos sobre suas práticas de ensino, justamente ao que me propus por meio desta pesquisa. O cunho narrativo serve-se das concepções de Clandinin e Connelly (2011), considerando a necessidade de construir as reflexões e propostas que aqui são feitas por meio dos relatos, das histórias que foram vividas pelos alunos e seus familiares durante o desenvolvimento da intervenção com a *Sacola de Leitura Viajante*. Tais relatos, os das experiências com as *Sacolas*, está pormenorizado e discutido no capítulo 5.

No último capítulo, busco retomar o caminho inicial de todo o processo investigativo, de análises e reflexões a que me propus por meio desta pesquisa, considerando o que, realmente,

na trajetória da intervenção proposta aos meus alunos, pode se caracterizar como uma experiência de leitura que se denomine como um legado de família, como foi o meu, considerando, então, “quando a leitura é uma herança”.

2. NARRATIVA PESSOAL DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA

> *[...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição de sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa. (Michèle Petit)*

Lembro-me da primeira peça de teatro que li: *A bruxinha que era boa*, de Ana Clara Machado. Minha irmã ia encená-la na escola, com as turmas mais velhas e levou o roteiro para casa para ler e decorar as falas. Eu fiquei apaixonada por tudo, não só pela história, mas por tudo que a história trazia com ela, o momento da leitura em casa com todos nós, as descobertas, ouvir as falas que minha irmã tinha que decorar, ler o diálogo entre os outros personagens para ajudá-la a ensaiar, fazíamos isso juntos, e a leitura era um evento em família.

Recordo-me ainda do primeiro livro de leitura que meu pai teve que comprar a pedido da professora de Língua Portuguesa de minha irmã. Além do livro didático, os professores de Língua Portuguesa também exigiam uma leitura por bimestre. Minha irmã estava lendo *Diana caça os fantasmas*, de Juraci Coutinho e, por mediação fraternal e por herança, eu não via a hora de ela terminar de ler para poder ler também. Claro que ela acabava estimulando minha vontade dando *spoilers* sobre o enredo e tinha pouca paciência com a minha curiosidade. Felizmente, ela sempre foi uma leitora muito ágil e logo o livro estava em minhas mãos.

Daí em diante, não era mais preciso que o professor exigisse a leitura para adquirirmos os livros que circulavam o ambiente externo da sala de aula. Sempre havia um colega que tinha o livro que a prima ou irmão mais velho tinha lido a pedido do professor, e assim íamos emprestando uns dos outros por conta própria. A coleção *Vaga-Lume*[1] teve um papel importantíssimo, embora mais tarde tenha ouvido tantas críticas a ela, à sua obrigatoriedade de leitura, para mim não era obrigação, era satisfação, mais do que isso, era saciação da minha fome de leitura.

É importante considerar que, para muitas crianças e adolescentes, há trinta anos e ainda hoje, a experiência com a leitura limita-se à escola e, em geral, é considerada sem grande valor, obrigatória, imposta. Ler, na escola ou por causa da escola, na maioria das vezes, é decifrar

---

[1] A Série Vaga-Lume foi criada pela editora Ática, em 1972, com o intuito de publicar obras voltadas especificamente para o jovem leitor. Na década de 80 do século passado, os professores de língua portuguesa adotavam quase que exclusivamente os livros dessa coleção como leitura bimestral obrigatória.

símbolos, memorizar textos, é uma leitura controlada pelos objetivos dos conteúdos, e por isso o ato de ler não tem sentido, significado maior que se estenda à vida.

De alguma forma, para um ambiente modesto e pouco promissor em se tratando de acesso à cultura, como pré-adolescente da periferia de uma cidade grande, cercada de extrema pobreza e violência, havia um número considerável de crianças e adolescentes que, como eu, envolvia-se com o mundo da leitura por desejo, mediando a leitura uns dos outros através do compartilhamento de livros. Lembro-me de ter feito parte, mais de uma vez, de correntes de livro, em que fazíamos trocas, mandávamos um e recebíamos quatro ou cinco, dependendo do número de pessoas que participassem da corrente. Funcionava, de alguma forma. Através de uma dessas correntes, adquiri *A Metamorfose*, de Franz Kafka, no auge da adolescência. A obra inquietou-me sobremaneira, mas também, trouxe-me uma descoberta imprescindível àqueles dias de luta existencial: mesmo na fase adulta as transformações continuariam acontecendo em mim e nem sempre seriam bem aceitas. Fora isso, estávamos sempre emprestando livros uns dos outros. Para ter acesso à biblioteca pública mais próxima, era necessário um deslocamento longo e custoso, inviável, portanto. O acervo da escola era limitadíssimo. Então, a troca era o melhor meio. Felizmente, sempre havia com quem trocar. Foi assim que me chegou às mãos a minha primeira experiência literária inesquecível: *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Foi com essa obra, certamente, que pela primeira vez fiz relações inesperadas, mas conscientes sobre a minha própria existência, quando tinha onze anos. A intensidade dessas relações foi tão forte que, mesmo tendo lido o livro em apenas um dia, elas continuam reverberando dentro e fora de mim. É sempre a minha primeira recomendação de leitura.

Depois de Zezé (exatamente como chamo a meu filho mais velho, que mais adiante também fará parte destes relatos) e Mindinho, minha relação com a leitura nunca mais seria a mesma. Foi transformador descobrir que a literatura podia me fazer experimentar sensações, vivenciá-las em profundidade, mas depois dela, mesmo sentindo-me envolvida, eu era capaz de voltar à vida, apesar das tristezas, do choro, das injustiças, da falta de afetividade, apesar do luto, ao fechar o livro, era possível continuar desfrutando das alegrias também e das novas possibilidades. A literatura tornou-se minha sessão de terapia, da qual eu não poderia desfrutar de outra maneira. O mesmo sucedeu logo depois com *Dom Quixote*, de Cervantes. Este colocou os transtornos emocionais e psíquicos, a loucura num patamar de destaque, vi-o como um herói marginalizado lutando pelas causas perdidas, mais do que isso, reconheci que a literatura tão rica, tão famosa, tão antiga, colocava no centro de sua obra um personagem a quem a sociedade

renega. Os transtornos emocionais e psíquicos eram muito presentes no cotidiano da família, vê-lo em destaque na literatura universal, consolou-me, de certa forma.

São inúmeras as leituras que daí em diante cruzaram e influenciaram os meus caminhos, fossem obrigatórias ou não, cada uma alongava meus pensamentos sobre o mundo e tornavam minha leitura do próprio mundo cada vez mais ampla, crítica e mais humana. Um processo que dava, portanto, as palavras por que procurava e ainda procuro na inteligência do mundo, para compreendê-lo, assim como o meu papel, minha identidade nele. Como também considerou Paulo Freire:

> [...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (1989, p. 9)

Essa compreensão crítica sobre o ato de ler, para dele fazer um ato transformador do ser humano, ampliador da sua consciência sobre o mundo, passou também a ser o meu trabalho. Se este já acontecia, desde a fase juvenil, ainda que sem a exata consciência dele, despretensiosamente, no compartilhamento de leituras, passou a ser uma inquietação consciente, quando comecei a lecionar como professora de Língua Portuguesa. Felizmente, acredito, estive sempre em busca da mediação ideal, que tornasse a leitura para os meus alunos um prazer, uma descoberta, uma oportunidade, um evento, uma terapia, tudo o que ela já era para mim. É certo que nem sempre as tentativas foram acertadas, tantas vezes influenciada por cobranças de resultados tão comuns no ambiente escolar em relação à aprendizagem de conteúdos. Outras tantas, as realidades sociais nada favoráveis dos alunos, tornam esse processo mais difícil. Entretanto, é justamente quando há obstáculos que entravam o contato com a leitura que acredito no papel maior de um mediador com gosto pelos livros.

No meio dessa busca por métodos e práticas de ensino que valorizassem a leitura, não apenas como o ato de decodificar letras ou palavras, tão comumente praticado nas escolas, tornei-me mãe, e a compreensão maior da mediação de leitura, a qual considera os saberes familiares, sociais e de mundo, efetivamente, tornou-se mais que uma prática de ensino, tornou-se a minha realidade.

As experiências que desde então se sucederam na apresentação da leitura aos meus filhos, enriqueceram sobremaneira minhas práticas de ensino com relação à leitura. É certo que não exatamente por meio de um estudo teórico como o que tive a oportunidade de fazer através

do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), mas da consciência do valor maior da cultura que uma criança carrega, quando chega à escola, advinda da sua família.

Quase que instintivamente, a experiência materna instigou-me a aprofundar minha identidade como mediadora de leitura, ampliando minha visão sobre essa identidade e sobre o significado da própria leitura, a começar pela compreensão efetiva do valor da voz que lê para uma criança e os resultados que esse ato produzirá nessa criança como leitora futuramente.

> O gosto pela leitura deriva em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser decisiva, assim como as leituras orais. [...] Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias. (PETIT, 2010, p. 58)

Com a experiência da maternidade, o gosto pela leitura associou-se também à transmissão dela por meio da oralidade, ler e contar histórias para meus filhos possibilitou-me outra dimensão da leitura, até então, parcialmente compreendida. Descobri-me como transmissora de intersubjetividades, como define Petit (2010, p. 57) ao se referir aos diálogos das atenções, aos ajustes mútuos que se encontram no âmago das nossas experiências, da nossa vida psíquica, do nosso pensamento e que começam a ser feitos na primeira infância, especialmente através dessa voz, materna, familiar, que conta ou lê histórias, que conta o mundo, a vida a uma criança, a qual produzirá essa relação viva com a leitura e não apenas a decodificação de letras e palavras, embora, tantas vezes, tal voz seja desconsiderada no ambiente que mais deveria valorizá-la, que é a escola.

Mesmo diante de inúmeras informações e pesquisas sobre a importância da transmissão da linguagem por meio das experiências maternas, familiares, papel que é desempenhado pelas famílias, ainda que imperfeitamente, essa experiência riquíssima é ignorada pela escola no processo de letramento escolar.

Descrevendo melhor esse processo e sua íntima e rica relação com o que mais tarde pode ser um grande auxílio na receptividade e na compreensão da literatura que a escola apresentará aos alunos, Petit faz uma bela descrição:

> Sabemos hoje como são preciosos para o desenvolvimento psíquico os momentos nos quais a mãe se dedica ao seu bebê fazendo um uso lúdico, gratuito, poético, da linguagem, quando canta para ele uma pequena canção,

> ou quando lhe diz uma parlenda acompanhada de gestos de ternura, sem outro objetivo além do prazer compartilhado das sonoridades e das palavras. Em todas as culturas do mundo, aprende-se primeiro a música da língua, sua prosódia, que não se ensina, mas se transmite. E cantigas de ninar, parlendas, rimas infantis – que são uma forma de literatura – são colocadas à disposição das crianças. (PETIT, 2010, p. 54)

> Pelas suas repetições, seu retorno, a melodia dessa linguagem traria uma continuidade reconfortante, daria uma unidade às experiências corporais da criança. A partir dessas percepções, ela extrairia estruturas rítmicas que participam de sua aquisição da linguagem. Essa noção de ritmo – presente, talvez desde a vida uterina -seria central nessas interações precoces e na constituição de psique e da linguagem. Diferentes trabalhos teriam mostrado a sensibilidade das crianças, em particular, para a estrutura rítmica das cantigas de ninar, que seria muito próxima da estrutura do soneto da poesia clássica. (idem, p. 55)

Diante dessa descrição, dificilmente, um professor de Língua Portuguesa deixaria de admitir que a sonoridade, o ritmo de um soneto traz familiaridade a boa parte dos seus alunos, provocando-lhes um interesse natural, não pela decodificação exata dos sentidos das palavras, mas pela proximidade e afetividade que a construção poética lhes causa, a qual não pode ser desconsiderada na aula de leitura. É provável que essa receptividade por parte do aluno, se respeitada e estimulada pelo professor, garantirá também a aprendizagem almejada, como muitas vezes já presenciei.

Curiosamente, o gosto pela poesia em meus dois filhos está intimamente relacionado ao seu ritmo. Apreciadores dos ritmos musicais e hoje percursionistas em formação, para eles a musicalidade, o ritmo dos textos foi e ainda é a mola propulsora para a compreensão da poesia, seja ela sensorial, emotiva e cognitiva também, o que evidencia para mim a importância da minha voz como contadora e leitora de histórias, do mundo, da vida e como cantora das músicas de ninar, tão comuns à nossa interação como mãe e filhos.

Dentre outras experiências como mãe mediadora da linguagem e da leitura está o papel do consolo para situações de medo do abandono, sempre presente na hora de ir dormir, as quais eram melhor suportadas e foram sendo resolvidas psiquicamente pelos meus filhos por meio das histórias lidas antes do sono. Sobre isso argumenta Petit explicando Diatkine, “As histórias lidas para as crianças antes de dormir permitem-lhes suportar melhor o escuro, a separação dos pais, o medo de perdê-los e de morrer” (DIATKINE, p. 8, 1986 apud PETIT, 2010, p. 56).

Se, portanto, a voz materna, familiar, nos primeiros anos de vida, é capaz de produzir uma compreensão, uma leitura de mundo, inclusive daquilo que assombra as crianças, de modo

tal a ajudá-las nos seus primeiros desarranjos internos, esta voz não pode ser ignorada, pois é ela, possivelmente, a maior influenciadora de um futuro leitor. Como mãe e leitora apaixonada, é um prazer quase indescritível reconhecer-me como maior influenciadora da leitura de meus filhos. É de uma beleza particular vê-los como leitores, em cada uma das fases que se passaram e ainda passarão nesse processo infinito. Vi a meus filhos, primeiramente, como leitores das sensações que formavam o mundo a volta deles e, a partir dessas sensações, as letras, as palavras e a leitura delas foi acontecendo naturalmente. É possível que a própria leitura de Paulo Freire na minha infância[2] tenha influenciado, quase que inconscientemente, no meu desejo de proporcionar aos meus meninos uma experiência afetiva e sensorial da leitura, que eu acredito, tenha feito deles amantes da leitura, em suas várias perspectivas, não apenas de livros.

> [...] aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (PAULO FREIRE, 1989, p. 09)
>
> Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. (idem, p.10)
>
> E foi com eles (meus pais), precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. (idem, p.10)

É também uma realização particular, conforme meus filhos vão se tornando homens, vê-los encontrarem-se com a literatura que é fonte de cultura, a qual é como semente para as ideias, opiniões e valores deles. Presencio hoje o encontro deles com obras transformadoras, de autores memoráveis, que tanto aprecio, como Shakespeare, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa. Discutir com eles o que estão lendo, as suas percepções sobre as obras, é ainda

[2] No livro didático de alguma série do meu antigo primeiro grau, havia um trecho de "A importância do ato de ler", o qual reencontrei mais tarde em livros didáticos que utilizei como professora.

mais fascinante. Reconheço, então, que nosso espaço familiar foi e continua sendo um espaço de leitura que fez de meus filhos leitores.

> Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhados nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa. (PETIT, 2010, p. 22)

Pode ser que a experiência pessoal como mãe mediadora de leitura não se revele como a mais eficaz no processo de formação de leitura para todos. Entretanto, dados do último resultado dos Retratos da Leitura no Brasil 4[3] reforçam essa poderosa influência, como se pode verificar no Quadro 1 e na citação a seguir:

> [...] a influência da família, em especial da mãe, é mais percebida do que a influência do professor. Esse outro olhar sobre os números da pesquisa, para além daquilo que já conhecemos, pode ser mais revelador. Neste caso, por exemplo, pode nos revelar outro foco para esse "retrato": as pessoas reconhecem melhor o que fica na memória afetiva. É possível que um professor ou bibliotecário tenham tido papel muito importante na formação de algum desses leitores, mas, por algum motivo que merece ser mais bem investigado – pois pode estar nos dizendo como deve ser essa mediação –, a pessoa influenciada não identificou isso. Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem ser "percebidas". Podem também estar propondo o seguinte questionamento: Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca? (FAILLA, 2016, p. 26)

[3] **Retratos da leitura no Brasil 4.** Organizadora Zoara Failla. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2016.

Quadro 1- Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura

Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária

(%) 2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

P.28B) Qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou?

Fonte: Failla, 2016, p. 25

Seria incoerente desenvolver uma prática de ensino em leitura, objetivando o letramento em leitura, sem considerar essa potente influência familiar e os impactos e benefícios que ela pode proporcionar, como o fez por mim e por meus filhos, como a minha experiência particular me revela. Especialmente se considerarmos que, para as faixas etárias mais jovens, com menos de 25 anos, a influência da mãe no incentivo à leitura vem se ampliando cada vez mais, conforme os dados evidenciados no Quadro 1.

As veredas da minha vida não constituiriam a minha história como pessoa, mãe e professora se nelas também não tivesse inserida toda a história que há na minha composição familiar, nos valores e características que dão identidade à minha família, os quais são também a minha identidade. Há em mim um prazer, uma realização especial, porque essa identidade é também constituída por meio da leitura. Foi uma herança recebida e é o meu legado para meus filhos e meus alunos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, primeiramente, levanto indagações essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa sobre a **identidade do professor de Língua Portuguesa** na contemporaneidade e sobre como encontrar o elo necessário entre o desenvolvimento de uma pesquisa e a prática pedagógica na sala de aula. Discuto, então, sobre a necessidade de aprofundamento dos meus saberes, sobre quando esses, no meu percurso como professora, estiveram associados aos saberes dos meus alunos, considerando-os, de fato, como sujeitos da linguagem, e se hoje estão seguindo esse caminho. Pois esta consideração é, justamente, a proposta desta pesquisa: a partir dos estudos e reflexões sobre a minha própria prática de ensino de leitura, promover uma intervenção que reconheça os letramentos que se dão no ambiente familiar e incentive-os, por meio da oferta e da mediação de leitura a ser feita em família. E, para tanto, é preciso um aprofundamento nos estudos sobre letramento e sobre gêneros discursivos.

Na sequência, discorro sobre as **inquietações** e a preocupante realidade da educação brasileira com relação à compreensão leitora dos alunos. De acordo com os dados apresentados, essa realidade configura-se num **letramento** bastante aquém das reais necessidades de leitura dos alunos no seu cotidiano.

Nas páginas seguintes, reflito sobre a dificuldade de compreensão e incorporação do termo **letramento nas políticas públicas** que orientam os parâmetros ou as bases de ensino de linguagem na educação brasileira. Pois tal situação, consequentemente, ainda mantém distantes das nossas escolas práticas de ensino de linguagem capazes de promover um letramento por meio do qual o indivíduo, efetivamente, desenvolva a capacidade de envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, de forma a alterar a sua realidade, enriquecendo-o culturalmente e no seu convívio social.

A discussão e a proposta que se seguem, neste capítulo, versam sobre o **letramento ideológico** ou social teorizado por Brian Street (2014), o qual é apresentado como uma possibilidade de reverter os desafios do letramento em relação às práticas de ensino de linguagem. A perspectiva dos **letramentos sociais** é oferecida como capaz de dar identidade ao trabalho de um professor interessado em considerar os letramentos em leitura como uma habilidade que também se desenvolve além dos muros da escola, no seio da família. O letramento ideológico é apresentado como um ato social que deve orientar o trabalho dos professores desejosos de levar os alunos a uma posição transformadora quanto às relações de poder que envolvem a considerada sociedade letrada.

Por fim, o capítulo apresenta a concepção dos **gêneros discursivos** de Mikhail Bakhtin (2011), aduzindo-os como um princípio imprescindível na prática de um professor de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver nos alunos os letramentos necessários para o êxito escolar e para qualquer situação comunicativa. Ofereço explicações dessa perspectiva utilizando-me dos estudos de especialistas na linguística aplicada como Brait e Melo (2010), Fairclough (2001), Kleiman (1995, 2002, 2005, 2017), Magalhães (1995, 2014), Rojo (2004, 2005, 2009, 2013), Schneuwly e Dolz (1995) associados ao trabalho realizado com textos nas salas de aula, destacando a importância das práticas de ensino em leitura que contemplem a complexidade dos discursos que dão identidade ao nosso aluno por meio do letramento familiar.

3.1. Em busca da identidade do professor de Língua Portuguesa

O que é ser um professor de língua portuguesa? Foi uma das perguntas mais complexas a mim dirigidas, sobre a qual precisei responder, recentemente, quando iniciei o PROFLETRAS. A resposta produzida de imediato, possivelmente, não traduz as reflexões que tenho feito desde então acerca de minha identidade como professora de Língua Portuguesa. É certo que, mesmo diante de uma experiência sólida, de mais de vinte anos, “no chão da sala de aula”, conforme a definição orgulhosa de meus colegas de profissão, as inquietações sobre o meu real papel na educação sempre existiram e aumentaram com o tempo, sempre reverberando sobre as minhas práticas de ensino e a relação delas com o acesso de meus alunos ao mundo da leitura e da escrita. Sempre me questionei se os alunos, por meio do meu trabalho, conseguem perceber o mundo da linguagem e apoderar-se dele, de forma a serem capazes de indagar sobre a realidade para melhor compreendê-la, de assumir uma postura crítica diante daquilo que leem, ouvem, falam e escrevem e se tenho colaborado, de fato, para que eles tomem posse de sua cidadania no mundo da cultura escrita.

Se a cortina da aprendizagem de um professor e de suas práticas de ensino se abre enquanto atua na sala de aula ou quando se defronta com as teorias e os estudos feitos sobre suas práticas, é uma nova indagação que tenho feito. A verificação de que uma prática de ensino obteve êxito ou fracasso tem sido o norte para as minhas buscas por novos caminhos e mudanças em meu trabalho. Porém, de certa forma, como a maioria dos professores atuando nas escolas de educação básica de nosso país, os quais estão distantes das universidades, das pesquisas e teorias, sentia-me pouco representada pelo meio acadêmico, pois, infelizmente, ainda é um problema construir pontes entre esses dois lados. A possibilidade de aprofundar teoria e prática,

por meio do próprio professor, agente da pesquisa, como no caso do Mestrado Profissional, me parece, momentaneamente, a ponte, a ligação necessária entre esses dois lados, os quais deveriam caminhar juntos, visto que a busca por reflexão e intervenção para as inúmeras questões relacionadas à prática pedagógica interessam a ambos.

Coloquei em julgamento e análise as minhas práticas de ensino (corajosamente, é preciso reconhecer), enquanto aprofundava meus estudos por meio do PROFLETRAS e assim tenho feito desde então. A constatação positiva inicial foi a de que me sentia estimulada para fazê-lo, pois me vejo capaz de tal, com um duplo papel, o de pesquisador e o de objeto pesquisado. E a compreensão de que a cortina da minha aprendizagem e das minhas práticas de ensino se abre das duas formas, trouxe-me novas expectativas e têm aprofundado minhas reflexões sobre o meu papel como professora de língua portuguesa. Por esta razão, anseio, por meio desta pesquisa, iniciar minha voz como professora pesquisadora, através de reflexões sobre a teoria e a prática de um termo já conhecido, mas superficialmente compreendido até aqui, que é o letramento, bem como sobre as práticas escolares relacionadas a ele, se essas têm como base a interação do sujeito discursivo (o aluno) com a linguagem verbal escrita e se estão fundamentadas na perspectiva dialógica dos gêneros discursivos.

O "saber" se constitui como uma ferramenta de reflexão, no meu caso, tanto para mim, neste momento de estudo, como para os meus alunos, pois, durante minha trajetória como educadora, tenho buscado pelos modelos pedagógicos para o ensino da língua que se baseiem em uma perspectiva comunicativa, a qual valorize os saberes culturais, sociais e familiares dos meus alunos, relacionados às quatro características linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (FREIRE, 1987, p. 39). Busco organizar as minhas aulas nas práticas e não em conteúdos, o que se revela, creio eu, numa concepção interacional da linguagem. Busco pelos caminhos em que o educador é também um aprendiz, um educando e o aluno é também um educador, com base numa educação libertadora, e não "bancária", como propôs Paulo Freire, em que o aluno não é apenas um objeto que recebe os depósitos dos conhecimentos que detém o professor, mas um sujeito pensante, e a aula, um ambiente para o diálogo entre os saberes de todos os sujeitos ali envolvidos.

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 69)

A visão idealista, mas não utópica, de Paulo Freire, fundamentaram meu trabalho como professora em todos esses anos. Certamente, entretanto, minhas práticas têm se tornado mais profusas, conforme aprofundo meus estudos e minha compreensão sobre letramentos sociais e gêneros discursivos, os quais, juntamente com a perspectiva paulo-freiriana libertadora de educação, são a base teórica para esta pesquisa. Essa premissa, como educadora, não me seria possível sem a leitura, a qual desenvolveu a minha capacidade de formular opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais e de mundo.

Por essa razão, o trabalho desenvolvido por meio desta pesquisa é sobre a leitura, porém, aquela que se dá nos espaços íntimos, nas famílias, a qual, tantas vezes, é subjugada nos processos de letramentos escolares, mas precisa ser considerada como primordial para que a escola colabore de fato no desenvolvimento de habilidades de seus alunos, para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

É possível que essa pesquisa colabore para uma resposta mais segura e melhor fundamentada sobre *o que é ser um professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade*, buscando pela minha identidade como educadora através do meu próprio letramento em práticas de ensino, as quais mobilizem minhas ações pedagógicas em conjunto com as descobertas e as vozes de meus alunos e dos meios culturais em que ambos estamos inseridos.

3.2. Baixos níveis de letramento: uma inquietação escolar

Apontam os dados e a realidade das salas de aula comprova que, embora tenha ocorrido uma grande diminuição nas taxas de analfabetismo entre o final do século XIX e o ano de 2015, a qual deixou para trás a porcentagem de 82,3% de analfabetos no Brasil, passando para 8,0%, segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)[4], este aumento na taxa de sujeitos considerados alfabetizados não configurou um número significativo de pessoas realmente letradas e, portanto, a relação da escola com os meios populares ainda é de exclusão e fracasso, como constata Rojo.

> [...] lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe

[4] A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos domicílios brasileiros para apurar características gerais da população, incluindo dados de educação. A última Síntese de Indicadores com dados sobre analfabetismo foi divulgada em 2016 e está disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf p. 42.

> da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. (2009, p.23)

Baixos níveis de letramento em leitura não são apenas inquietações de professores em contato direto com essa realidade. Relatórios divulgados pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)[5], em 2016, apontam como analfabetos funcionais 27% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos, e indicam que mais de um terço das pessoas que ingressaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional. Os resultados do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)[6] de 2016 mostram que 51% dos estudantes brasileiros de 15 anos estão abaixo do nível de proficiência na área de leitura; além disso, mais de 7% ficaram em um nível inferior ao mais baixo determinado para estes estudantes pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[7].

Embora, muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa questionem os princípios e teorias que norteiam essas pesquisas e avaliações, suas inquietudes diante da realidade em sala de aula sobre a eficiência da leitura dos alunos, corroboram para a comprovação do insucesso com relação às práticas pedagógicas de letramento em leitura, pois o que se constata é que "as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita". (SOARES, 2006, p. 45 e 46)

As inquietações e a problemática se ampliam ao ser considerado o objeto fundamental da escola para a formação dos alunos, o qual muito bem define Cagliari (1992, p.148): "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que

---

[5] De acordo com o site do Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Os dados do último relatório sobre analfabetismo funcional estão disponíveis para consulta em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf p. 7 e 8.

[6] O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas define o PISA como é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Os dados de 2016 estão em uma coletânea de informações com análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos, disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf p. 130.

[7] A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma entidade formada por governos de 35 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado, e é dedicada à promoção de padrões convergentes em vários temas, como educação. O PISA é realizado a cada três anos pela OCDE.

qualquer diploma.” Na verdade, nenhuma demanda escolar pode ser plenamente desenvolvida sem a leitura. “A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até à pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura”, afirma Cagliari (1992, p.148).

Estudo feito por Rojo (2009) permeia essa situação problemática e inquietante do ensino no Brasil nesse início do século XXI, focando-se na meta primordial da educação de “evitar a exclusão escolar e *tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramento* e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado genericamente de ‘melhorar a qualidade de ensino’.” (ROJO, 2009, p.23, grifo nosso). E essa mesma conjuntura se verifica na escola alvo desta pesquisa, diante dos dados levantados e, sobretudo, da minha própria constatação no cotidiano da sala de aula, nos últimos dezoito anos como professora de língua portuguesa nesta unidade escolar.

Verifica-se, portanto, que as funções sociais de leitura hoje não estão orientando as práticas de ensino de língua portuguesa. Tais práticas ainda não se utilizam da leitura procurando o texto como tema para reflexão social, para construção de identidades, como reflexão sobre a própria linguagem, não estão baseadas na perspectiva discursiva dos textos e num letramento ideológico, não consideram as práticas de leitura e escrita dos alunos como práticas comunicativas, atividades sociais (STREET, 2014), mais que meramente escolares. É fato também que quase não se criam oportunidades no ambiente escolar para que as crianças e adolescentes consigam superar as desigualdades culturais e sociais de que são vítimas e se tornem letrados na modernidade, como se comprova com a definição de Soares: “O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social.” (2006, p. 75).

Infelizmente, a educação brasileira ainda está muito longe de fomentar um letramento que promova a incorporação dos contextos sociais priorizando a diversidade. Há pouca mudança no que diz respeito a considerar o espaço e o tempo em que transcorrem as aulas, e muito menos, em levar em consideração a história de cada sujeito. Por isso, poucas vezes as práticas da sala de aula são bem-sucedidas na criação de oportunidade para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades e tornem-se realmente letrados na modernidade.

É mais evidente a pouca atuação de práticas pedagógicas nesse sentido no trabalho desenvolvido em sala de aula com relação ao estudo de textos, os quais acreditam estar orientados por uma perspectiva de **letramento** e com foco nos **gêneros discursivos** (os termos

em destaque serão devidamente esclarecidos em outros subitens desta fundamentação teórica), mas, na verdade, fica reduzido a um estudo das propriedades (características, finalidades e suporte de publicação) dos diferentes gêneros textuais, à semelhança das práticas pedagógicas centradas no ensino de gramática de outrora, como já observaram Micarello e Magalhães,

> Assim, o trabalho com a língua portuguesa orientado para uma perspectiva de letramento e com foco nos gêneros discursivos tem, muitas vezes, ficado restrito a um estudo das propriedades dos diferentes gêneros. Tal perspectiva pouco acrescenta àquela que vigorava nas práticas de ensino centradas na gramática normativa uma vez que, tal como aquelas, não coloca em perspectiva a vitalidade da língua e de seus falantes. (2014, p.153)

Esta perspectiva de trabalho destitui a língua de seu caráter de acontecimento, quando deveria considerar os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, como estes agem no mundo e a ele respondem por meio de enunciados, observando a língua como algo que se impõe ou se sobrepõe às suas vivências. (MICARELLO e MAGALHÃES, 2014)

3.3. O desafio de conceituar e promover o letramento

O conceito de letramento, embora já conhecido por mim há algum tempo de maneira superficial, incorporou-se definitivamente à minha identidade e, consequentemente, às minhas práticas como professora de Língua Portuguesa, depois dos meus recentes estudos no PROFLETRAS para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, o letramento em leitura, conceituado até então como compreensão, proficiência ou competência leitora, termos comumente utilizados pelas redes de ensino nas quais lecionei e leciono há mais de vinte anos.

Não é, no entanto, a simples incorporação do termo ao meu trabalho como educadora que reflete uma real compreensão sobre ele, até porque, a constatação inicial é a de que, embora não fosse um vocabulário comum ao meu cotidiano como professora, ele já o era nas minhas ideologias e práticas, as quais ultrapassam os limites da profissão, pois fazem parte de algo muito maior: da vida, da minha, de meus alunos, de minha família, de minha comunidade, portanto, da minha cultura e sociedade. Embora o termo tenha se incorporado à minha experiência profissional, a aquisição desse conceito deu-se, em verdade, pela compreensão maior dos fenômenos relacionados à leitura feita na escola e fora dela e as suas consequências na vida de meus alunos. Eis o motivo pelo qual o conceito de letramento parece-me o mais apropriado e revela os meus reais objetivos como professora e também como cidadã.

Para avaliar melhor a relação da minha identidade profissional e pessoal com o significado de letramento, discutirei a seguir algumas definições e constatações importantes sobre os desafios de incorporá-lo definitivamente às práticas de ensino em nosso país.

Apresento, primeiramente, a definição de Soares (2006), considerando o sentido etimológico da palavra letramento, do latim *littera* (letra) ao inglês *literacy*, de onde surgiu a denominação:

> [...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado como *literacy*. (SOARES, 2006, p. 17 e 18, grifos do autor)

Logo, no conceito de indivíduo letrado está a concretização de tudo aquilo que sempre desejei para os meus alunos na sua trajetória de aquisição da linguagem, a qual também é a minha trajetória: ser capaz de envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a alterar o seu estado ou condição, bem como de seus grupos sociais, psíquica, social, política, cultural, cognitiva e até economicamente. Como reconheço que o letramento produziu em minha vida essas alterações, e continua produzindo, ensinar letrando é o caminho ideal para uma prática pedagógica voltada para uma educação libertadora como propôs Paulo Freire (1987)[8], considerando o pensamento do meu aluno, por meio da sua voz, da sua linguagem, levando-o a refletir criticamente sobre os próprios pensamentos e os da sociedade, histórica e culturalmente, e a atuar sobre a condição em que está. Nesse sentido, a educação se faz também transformadora, como almejou Soares (1995), quando, através de uma perspectiva sociolinguística, a escola se constitui como um espaço de atuação para as transformações sociais e para a superação das desigualdades sociais.

---

[8] Embora Paulo Freire ainda não utilizasse o termo letramento, o conceito de alfabetização, para ele, era bem mais amplo do que a mera decodificação de sílabas e palavras, e engloba, sem dúvida, a definição de letramento.

Mesmo diante de um conceito que refletiria uma prática de ensino tão necessária às realidades desiguais de nosso país, é ainda incipiente o uso do termo letramento nos currículos educacionais e nas pesquisas nacionais sobre a compreensão ou proficiência leitora dos brasileiros.

Percebo que, quando o termo letramento é utilizado em situações cotidianas da minha prática de ensino, há uma evidente influência do PISA, o qual, na sua matriz de referência para avaliação de leitura disponibilizada no *site* do Inep, adota a seguinte definição de letramento em leitura, justamente o foco desta pesquisa:

> Letramento em Leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. A Leitura é vista como um processo "ativo", que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias. (MATRIZ DE REFERÊNCIA EM LEITURA – PISA, 2012, p. 01)[9]

Embora, há quase vinte cinco anos, Kleiman tenha afirmado que os estudos sobre o letramento no Brasil estavam em uma etapa extremante vigorosa como vertentes de pesquisas que buscavam "promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita" (1995, p. 15), é curioso notar que o termo letramento ainda não esteja incorporado às Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), a mais próxima do meu cotidiano profissional. Nelas, são usados termos como nível de proficiência em leitura, competência e habilidade de leitura, compreensão leitora e até boa leitura. De maneira semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de 1998, também não utilizaram o termo letramento, e neles são encontradas expressões como: domínio da linguagem, domínio da leitura e da escrita, conhecimentos discursivos e linguísticos.

É preciso acrescentar que o MEC lançou, em 2007, o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e, conforme

---

[9] Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf

explicação no material de Matemática[10], "O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental" (2008, p. 07). O material de ensino disponibilizado digitalmente pelo MEC oferece fascículos de estudo e de práticas de ensino de Matemática e de Alfabetização e Linguagem. Neste último, há uma definição abrangente de letramento:

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 11)[11]

Essa iniciativa de Formação Continuada do Pró-Letramento, bem como do próprio PROFLETRAS que promove esta pesquisa (o qual tem como área de concentração "Linguagens e Letramentos"), começam a demonstrar uma ampliação da ideia de letramento como base para o ensino de todo tipo de linguagem na educação brasileira. Digo como começo, pois, pode-se notar essa mudança de termos e concepções na nova Base Nacional Comum Curricular (também disponível por meio digital), homologada recentemente, em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, a qual, para os anos iniciais do Ensino Fundamental prevê ações pedagógicas com foco na alfabetização articuladas "ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (BNCC, 2017, p. 59). E ainda, sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa propõe:

---

[10] Os arquivos digitais do material utilizado pelo Pró-Letramento estão disponíveis nos sites: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6003-fasciculo-mat&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. O interessante é notar que a explicação sobre o Programa, como um Guia para o curso, está no arquivo do material de Matemática, não no de Alfabetização e Linguagem.

[11] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 65 e 66)[12]

A Base também se utiliza do termo Multiletramentos, quando considera que o ensino de linguagens deve contribuir também para a compreensão e o domínio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e para a ampliação da diversidade cultural:

> Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.
>
> Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (...)
>
> Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2017, p. 68)

Outro fato importante a ser acrescentado refere-se às pesquisas feitas no Brasil sobre os níveis de letramento. Ainda se verifica uma preocupação maior com o índice de alfabetização do brasileiro, ressaltando o decréscimo no nível de analfabetos, como apontou o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2015, o qual indicou 8,0% (12,9 milhões de analfabetos) da população no Brasil, ressaltando a queda em relação ao ano de 2014, quando esse indicador havia sido 8,3% (13,2 milhões), comparando ainda com 2004, quando tínhamos 11,5% (15,3 milhões) de analfabetos. O destaque ao decréscimo no analfabetismo fica ainda mais evidente com as três páginas de gráficos que apontam regiões e faixa etária com maior e

[12] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

menor porcentagem de analfabetos. A mesma pesquisa dedica apenas meia página para os dados sobre analfabetismo funcional, indicando uma discreta queda: os analfabetos funcionais no Brasil passaram de 17,6%, em 2014, para 17,1%, em 2015.[13]

Importante acrescentar que, para essas pesquisas, o analfabeto funcional é a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos. Tal categorização acaba por ser insuficiente, se considerarmos os dados dos resultados da escola alvo desta pesquisa, onde se verifica uma porcentagem de mais de 17% de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no nível "Abaixo do Básico", considerados também como analfabetos funcionais.[14]

Tais entraves diante da realidade estão intimamente relacionados à dificuldade de mensurar o analfabetismo funcional em nosso país, pois a sua categorização ainda está bastante focada nas concepções de leitura para fins acadêmicos, para atividades escolares, ainda pouco voltadas para as necessidades de leitura que promovam um desenvolvimento sociocultural do indivíduo.

O que se verifica, portanto, é que as pesquisas ainda estão pouco interessadas nos níveis de letramento dos brasileiros, nas suas reais habilidades de leitura e escrita, especialmente, nos usos e práticas sociais delas, ou, pelo menos, têm tardado para avançar nessa direção, se considerarmos os dados já apresentados do Brasil no PISA de 2016, os quais indicam que 51% dos estudantes brasileiros de 15 anos estão abaixo do nível de proficiência na área de leitura; além disso, mais de 7% ficaram abaixo do nível mais baixo determinado para estes estudantes pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Da mesma forma, o que observo pela minha experiência como professora de leitura é que a escola tem procurado desenvolver apenas uma faceta do letramento, relacionada à alfabetização e aos conteúdos acadêmicos, deixando de lado outros importantes letramentos que acontecem em sociedade, como já analisou Kleiman:

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, (...) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como

[13] A comparação entre os dados sobre analfabetismo e analfabetismo funcional estão disponíveis nas páginas 42-45 em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf

[14] Os dados estão esclarecidos e referenciados no Contexto de Pesquisa, Capítulo 4 - Metodologia desta dissertação.

> a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (1995, p. 20)

Vale lembrar que o PISA utiliza o termo “letramento em leitura”, justificando a opção por considerá-lo mais preciso para os objetivos do Programa.

> O termo “letramento em leitura” é preferível a “leitura” porque pode informar com maior precisão, a um público não especializado, o que o PISA está medindo. Em geral, entende-se como “leitura” a simples decodificação ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto a intenção dessa avaliação é medir algo mais abrangente e mais profundo. O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo. (PISA, 2016, p. 92)[15]

Fica claro, portanto, que a utilização do termo letramento não é um mero modismo, não é uma nova teoria ou definição de alfabetismo, ou uma velha prática mascarada de nova. Havendo dúvidas, esclarece Rojo:

> [...] vale a pena insistir na distinção: o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (2009, p. 98)

Em busca de caminhos para a melhoria das práticas de ensino, há uma infinidade de métodos que prometem o acesso dos alunos ao mundo da leitura e se dizem fundamentados na perspectiva do letramento. Tais métodos têm se alternado como modelos a serem seguidos por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, conforme determina a base curricular ou os parâmetros seguidos pelas secretarias estaduais e municipais do país, os quais utilizam o trabalho do professor como uma espécie de laboratório científico. Entretanto, o insucesso escolar com relação às práticas pedagógicas de letramento e alfabetização, que ainda acontecem no século XXI, lançam dúvidas sobre a transformação cultural dessas práticas nas escolas e

---

[15] Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

podem indicar que a utilização do cunho letramento não significa mudança de fato, como questiona Kleiman:

> Conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar. (2014, p. 88)

E, ainda, já eram também apontados por Soares outros desafios relacionados ao letramento, como a dificuldade de mensurá-lo, e as melhorias dele na sociedade:

> O permanente desafio, enfrentado mundialmente, para a universalização do letramento - do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita – está intimamente relacionado com outro desafio: o de avaliar e medir o avanço em direção a essa meta. (2006, p. 63)

Não quero apenas supor que o uso do termo letramento seja suficiente para que os avanços se tornem, pelo menos, mais significativos. Mas é preciso considerar sim a diferença de objetivos e posicionamentos em relação aos países desenvolvidos e suas preocupações com os níveis de letramento de sua população, como já pontuou Soares:

> O que interessa a esses países é a avaliação do nível de **letramento** da população, não o índice de **alfabetização** e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e da escrita de que se apropriaram. (2006, p. 22, grifos do autor)

Nesse sentido, as inquietações com a situação de letramento no Brasil ficam ainda maiores, visto que, há uma preocupação, um questionamento muito importante já sendo considerado sobre os próprios relatórios internacionais e sobre as práticas de alfabetização e letramento. Tais práticas e pesquisas, por estarem embasadas em uma teoria em que os padrões de pessoas consideradas letradas estão muito distantes das situações sociais das quais os considerados iletrados fazem parte, não apontam e não promovem efetivamente no indivíduo a capacidade de envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a alterar o seu estado (ou condição) psíquico, social, político, cultural, cognitivo e até econômico, como se verifica nas afirmações de Street (2014), as quais fundamentam a discussão do próximo subtítulo desta pesquisa:

> A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são

> específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos significativos do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente **variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea**. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as **habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções**; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o **caráter ideológico e específico** ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41, grifo nosso)

A proposta de Street, quando se refere às políticas e programas de letramento que lidem com a variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea, levando em conta as habilidades das pessoas e suas próprias percepções, ressalta a escola libertadora de Freire, que se constrói junto do indivíduo e de seus pares:

> O importante do ponto de vista de uma educação libertadora [...] é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o se pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 69)

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (idem, p. 38)

E ainda, no direcionamento da variedade das necessidades letradas no mundo contemporâneo, as políticas e programas de letramento devem pautar-se no conceito de Rojo (2009) sobre multiletramentos, o qual diz respeito a práticas e trabalhos de ensino que potencializem o diálogo multicultural, entre cultura valorizada/dominante e culturas locais/populares (de alunos, da família, de professores, da comunidade) e de massa, para torná-las vozes com sentido, significado, e “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p.115).

É preciso considerar também que as expectativas sobre a compreensão leitora dos sujeitos e a sua classificação como indivíduo letrado ou iletrado variam conforme a sociedade a que ele pertence, como pode ser melhor esclarecido nas palavras de Soares:

> Mais ainda, em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro. (2006, p. 90)

Mesmo as definições de letramento em leitura do PISA consideram essa variação e mudança de conceitos:

> As definições de leitura e de letramento em leitura mudaram ao longo do tempo, acompanhando as transformações na sociedade, na economia e na cultura. O conceito de aprendizagem, especialmente o de aprender por toda a vida/aprendizagem para a vida toda, expandiu a percepção de letramento em leitura. O letramento não é mais considerado uma habilidade adquirida apenas na infância, nos primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. (PISA, 2016, p. 92)[16]

Nessa direcionamento da discussão aqui proposta, verifica-se também que as funções sociais de leitura hoje não estão orientando as políticas e práticas de ensino no que diz respeito à concepção de multiletramentos proposta por Rojo (2013), pois não considera que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. Essa multimodalidade, multissemiose ou multiplicidade de linguagens exige multiletramentos, exige do sujeito "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2013, p. 19).

Um exemplo dessa falha nas práticas de ensino escolares de multiletramentos pode ser observada com relação ao letramento digital. O que tenho observado como professora da rede pública de ensino é que quase não se criam oportunidades no ambiente escolar para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades e se tornem letrados na modernidade, como se comprova com a definição de Soares:

> O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um

[16] Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

> conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando,* e *por quê* ler e escrever." (2006, p. 75, grifo do autor)

Infelizmente, a escola ainda está muito longe de promover o letramento digital, uma vez que, a sua própria estrutura física muito pouco dispõe e se utiliza dos recursos tecnológicos necessários para desenvolver atividades que propiciem mais que o uso cotidiano desses recursos. A escola ainda está muito longe de propiciar, por exemplo, a compreensão dos gêneros discursivos que permeiam esse letramento e de seus vínculos com o mundo social. E ainda mais, conforme o pensamento de Rojo (2013), propiciar, entre outras coisas, reflexões de como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender.

Ainda sobre essa discussão, para Kleiman (2014, p.9) as funções sociais da leitura (hoje) não estão orientando as práticas de ensino, pois há pouca mudança no que diz respeito a considerar o espaço e o tempo em que transcorrem tais aulas, e muito menos, levar em consideração a história de cada sujeito. O que se vê são aulas tradicionais melhoradas, aulas tradicionais fantasiadas de aulas digitais, as quais são contemporâneas, porém, nem todas bem-sucedidas quanto às oportunidade criadas para que os alunos se tornem realmente letrados na modernidade.

> As práticas sociais dos novos letramentos digitais, que, em princípio, podem passar a compor o leque de práticas de uso da escrita, assim viabilizando o acesso à cultura digital, perdem espaço frente à força dos letramentos sustentados pela tradição escolar. (KLEIMAN, 2014, p. 6)

A ideia mais importante para encerrar este importante subitem das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, é a afirmação já citada de Street, que propõe lançar "o foco sobre o **caráter ideológico e específico** ao contexto dos diferentes letramentos". Tal caráter ideológico do letramento e específico, no caso, o letramento familiar, são a sustentação principal desta pesquisa.

3.4. Letramento ideológico: uma intervenção necessária

A partir do meu encontro com os estudos de letramento (STREET 1984) , a certeza de que os caminhos das práticas de ensino da Língua Portuguesa continuam valorizando essencialmente as habilidades e competências individuais e não as sociais, inclusive, as familiares, levou-me a acreditar que essa direção equivocada nos rumos da educação acaba

causando os resultados tão pouco satisfatórios dos alunos, no que diz respeito às expectativas acadêmicas, e também, com relação às questões sociais que estão além dos muros da escola, as quais estes mesmos alunos também não conseguem alcançar.

Começo pelos questionamentos feitos por Rojo (2009) e Soares (2006) sobre a eficiência das práticas de letramento na escola, considerando a versão *fraca* e a versão *forte* do conceito de letramento.

Nas concepções de Rojo (2009) e Soares (2006), baseadas nas primeiras caracterizações de letramento de Street (1984), a versão fraca de letramento é a de um modelo autônomo, a qual o conceitua como um conjunto de competências "neutras", desvinculado do contexto social (STREET, 2014), ligado a mecanismos de adaptação do cidadão às necessidades e exigências sociais sobre o uso da leitura e da escrita. Infelizmente, ainda é esse o modelo mais praticado na escola, muito em razão, devo admitir, das políticas públicas mais interessadas nos resultados de pesquisas voltadas para uma compreensão leitora autônoma, altamente concentrada nos currículos escolares, para os letramentos escolares. Assim,

> [...] o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento (STREET, 2014, p. 122)

É certo que, há sempre um questionamento entre os professores acerca do que fica restrito e incerto nas estatísticas. Entretanto, quando se analisa o desempenho dos alunos com relação aquilo que nós professores praticamos como letramento em sala de aula, infelizmente, ainda há pouca consideração, reflexão e julgamento honesto sobre o que é incerto e restrito nessas práticas de leitura e escrita, chamadas por Street de "processos de pedagogização", as quais servem para a construção e interiorização do modelo autônomo. O autor ilustra esses processos pedagógicos em sala de aula da seguinte forma:

> [...] distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos "metalinguísticos" – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; "privilegiamento" – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem

> também se tornassem superiores; e a "filosofia da linguagem" – estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade e assim por diante. (STREET, 2014, p. 130)

Impossível não admitir que tais práticas ainda são as mais comuns em aulas de Língua Portuguesa. O mais agravante é que, como considerou Kleiman (1995), nas práticas de letramento autônomo, atribui-se a responsabilidade pelo fracasso ao indivíduo.

Já a versão forte diz respeito ao letramento num modelo ideológico, nas palavras de Street:

> Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos "ideologia" linguística no sentido fraco de referência a "ideias sobre" língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. (2014, p. 143)

Esse enfoque ideológico advém de uma visão paulo-freiriana, a qual seria revolucionária, crítica, de resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para potencialização dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada ou colocando-se contra a hegemonia das culturas globais (Rojo, 2009). Razão pela qual, as definições, argumentos e análises a seguir procuram nos letramentos sociais o caminho mais oportuno, mais justo e mesmo mais humano para as práticas de letramento em sala de aula, como a que propõe esta pesquisa.

Micarello e Magalhães (2014) reforçam tais ideias, considerando a teoria bakhtiniana da língua como um fenômeno subjetivo e, alicerçadas nesta teoria, encontram na perspectiva do letramento o caminho para as práticas pedagógicas da escola. Este caminho, entretanto, não pode continuar centrado no letramento autônomo, aquele que, na definição de Street acontece independente do contexto social, sem considerar as variedades da língua e a própria vida dos alunos, mas sim, em práticas centradas no letramento ideológico, considerando-o em suas múltiplas facetas, em práticas de leitura e escrita que busquem a interação entre sujeito, meio social e cultural e a linguagem, numa construção conjunta de significados.

De modo semelhante Oliveira (2016) afirma:

> Evidente está que a escola não se situa em um vazio. Ela está imersa em um sistema sociocultural e econômico mais amplo no qual interagem microssistemas atuantes em áreas de intersecção em que se cruzam ou se interpenetram lugares de cultura orientados por formas particulares de atuar, de pensar, de conviver. (2016, p. 256)

Quanto mais analiso reflexivamente estas considerações comparadas aos desafios do letramento na educação brasileira, mais concluo que, ao me embaucar definitivamente neste caminho, é preciso estar também integralmente convicta do ato social nele envolvido, certa de que não podem ser apenas os dados numéricos o norte desta pesquisa, pois, desta forma, eu estaria apenas reforçando o modelo autônomo de letramento.

> [...] engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social, em vez de supor que o letramento pode ser aprendido "autonomamente", por assim dizer, em contextos formais e, assim, ser transportado para a sociedade em seguida, uma abordagem que parece sugerir que as "habilidades" podem ser medidas e comparadas em algum tipo de escala universal. (STREET, 2014, p. 191)

Esta minha convicção é a mesma reforçada por Street quando afirma que

> Precisamos, assim, não só de modelos "culturais" de letramento, mas de modelos "ideológicos", no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas. (2014, p. 149)

Quando a escola, ainda que se acreditando bem-intencionada e utilizando de uma perspectiva de letramento, privilegia apenas os letramentos escolares, acadêmicos, está, na verdade, praticando um letramento autônomo, e colaborando para a perpetuação de uma sociedade dividida e individualista. Acaba, desta forma, desenvolvendo em seus alunos apenas habilidades de adaptação às necessidades e exigências da sociedade com relação ao mundo da escrita, apenas para que estes tenham um mínimo acesso aos letramentos dominantes de uma sociedade que perpetua a desigualdade, a uma cultura que continua sendo vista como privilegiada (seja ela, científica, literária, religiosa, jurídica etc.), considerada de maior valor que a sua própria. Está, portanto, desvalorizando e ignorando os muitos letramentos que são influentes e de imenso valor na vida de seus alunos, perpetuando a ideia de que apenas os letramentos escolares são válidos e que os demais são apenas "tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada" (STREET, 2014, p. 121). Separando a sociedade em letrados e iletrados, sem a real consideração sobre

esses adjetivos, quando, na verdade, “a falta de habilidades letradas pode ser uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina” (Street, 2014, p. 35).

Aliás, neste sentido, diante das evidências vividas nos mais de vinte anos como professora de Língua Portuguesa, constato que a escola permanece disseminando o que Street (2014) chama de teoria da “grande divisão”, a qual concerne sobre essa desagregação por ela perpetuada sobre letrados e iletrados, concepções errôneas que estigmatizam o iletrado como ignorante, atrasado mental e incapacitado social, no que tange às suas dificuldades de leitura e escrita. Ao que vale a pena acrescentar:

> Segundo essa teoria, [...] os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. (STREET, 2014, p. 38)

É imprescindível admitir a perpetuação exercida pela escola com relação aos letramentos dominantes e mais valorizados socialmente, o que causou e continua causando uma marginalização dos letramentos sociais nos quais os alunos estão inseridos, ou a definição equivocada de letrados e iletrados. É imprescindível também defender o letramento ideológico como um ato social que deve orientar o trabalho dos professores que desejam levar os alunos a uma posição transformadora quanto às relações de poder que envolvem a considerada sociedade letrada. Para Street:

> O argumento em defesa dos letramentos sociais sugere que engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não tem cabimento sugerir que o “letramento” pode ser “dado” de forma neutra e que os efeitos “sociais” são apenas vivenciados ou “acrescentados” em seguida. (2014, p. 204)
>
> O letramento, neste sentido, já é parte da relação de poder, e o modo como as pessoas “se apropriam” dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos. Os estudos sugerem que até mesmo as pessoas rotuladas de “iletradas” se engajam de fato em atividades letradas, de modo que a fronteira entre letrado/não letrado é menos óbvia do que sugerem os “cálculos” individuais de letramento. (idem, p. 205)

As análises de Street sobre o letramento como um ato social consideram que quaisquer programas de letramento devem questionar, primeiramente, “que práticas letradas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização e quais as relações de poder entre os participantes” (2014, p. 201). Observo que a escola, na grande maioria das vezes, não faz esses questionamentos e, consequentemente, não considera os letramentos que se dão fora dos conteúdos escolares.

As bases teóricas de desenvolvimento desta pesquisa propõem, justamente, uma prática pedagógica centrada nos letramentos familiares, por acreditar que “a maior parte da aprendizagem ocorre fora da educação formal, de modo que é importante ‘tornar acessíveis para todos, oportunidades de aprendizagem por toda a vida’” (Street, 2014, p. 200). O autor, quando discute os questionamentos e diretrizes de um programa de letramento esclarece algo imprescindível a esta pesquisa e, creio eu, a todo e qualquer acontecimento dentro das aulas de Língua Portuguesa:

> A aprendizagem familiar (também conhecida como **letramento familiar**) se constrói sobre sólidas bases oferecidas pela íntima relação entre pais e filhos em todos os aspectos. Essas iniciativas oferecem um meio para os pais, cuja experiência educacional pode ser limitada ou inexistente, darem a seus filhos a melhor chance na vida e promover sua própria conquista educacional ao mesmo tempo. Uma vez que as formas de aprendizagem variam segundo contextos e necessidades locais, os projetos compartilham muitos resultados positivos ao permitir que os pais se envolvam ativamente na educação dos filhos. (STREET, 2014, p. 201 e 202, grifo nosso)

Kleiman (2005) também faz uma consideração importante sobre os inúmeros eventos de letramento proporcionados no ambiente familiar. Nas definições da autora, a família:

> [...] constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. [...] Nela, as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função. (KLEIMAN, 2005, p. 104)

Certamente, há outros eventos que se acrescentaram ou se modificaram com o advento das atuais tecnologias digitais da informação e da comunicação, como o compartilhamento de uma mensagem instantânea nas redes sociais para comunicar o horário de chegada em casa ou para saudar pelo novo dia ou por uma data festiva, dentre os inúmeros outros eventos de

letramento que estão associados à tecnologia da informação e ao ambiente familiar, inclusive a leitura de livros em formato digital.

A posição da escola e das suas práticas de letramento, ou de suas práticas de ensino/aprendizagem de conteúdos formais, precisam reconhecer, definitivamente, que o letramento dos alunos está a associado à aprendizagem familiar. A escola deve munir-se dessa aprendizagem informal, desse letramento externo a ela de maneira positiva, não apenas culpando a família pelas carências "do básico" nos alunos, querendo que a família se ajuste aos letramentos que a escola prevê, quando, na verdade, deveria acontecer o contrário.

Street oferece uma direção bastante convincente e adequada à realidade das escolas brasileiras, em especial das públicas:

> [...] os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, [...] as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral. (STREET, 2014, p. 203)

Creio que a construção de uma prática pedagógica alicerçada nos modelos de letramento ideológico propostos por Street deve ser amplamente estudada, analisada, questionada e colocada em prática. Afinal, diante de tantos percalços e desafios para a melhora dos nossos alunos, tanto no desempenho escolar quanto na sua vida em sociedade, a escola já esteve por demais afastada do envolvimento mais que necessário com os eventos de letramentos sociais, em especial, com o letramento familiar, ao que se propõe o trabalho de leitura em família desta pesquisa.

3.5. Gêneros discursivos na prática do letramento ideológico

Os estudos realizados por meio do Mestrado Profissional aprofundaram minha compreensão sobre as teorias e as práticas da linguística aplicada com respeito aos gêneros textuais e aos gêneros discursivos. Consequentemente, os questionamentos a respeito do meu próprio trabalho como professora de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de práticas fundamentadas nessas teorias foram inevitáveis, bem como sobre os materiais didáticos que orientam as práticas na sala de aula. Tais estudos e questionamentos deram-me a certeza de que

a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos deveriam ser base fundamental desta pesquisa, associada, como já dito, ao letramento ideológico, e não apenas desta pesquisa, mas de todas as minhas práticas em sala de aula.

É preciso considerar, no entanto, que, em busca de caminhos para a melhoria das práticas de ensino, há uma infinidade de métodos e sequências didáticas que prometem o acesso dos alunos ao mundo da leitura e da escrita e se dizem fundamentados na perspectiva dos gêneros discursivos. Tais métodos têm se alternado como modelos a serem seguidos por professores de língua portuguesa, conforme determina a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ou determinavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais são seguidos pelas secretarias estaduais e municipais do país. Segundo a própria Base

> Assume-se aqui a *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem*, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história". (BRASIL, 1998, p. 20 apud BNCC, 2017, p. 65, grifo nosso)
>
> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as *perspectivas enunciativo-discursivas* na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2017, p. 65, grifo nosso)

É possível observar como a perspectiva enunciativo-discursiva para o trabalho com texto em sala de aula era um princípio dos PCNs e continua sendo na BNCC. No entanto, a realidade da sala de aula, na maior parte das vezes, não se demonstra fundamentada nesse princípio, digo isso depois de analisada a minha própria experiência profissional e pela observação do trabalho realizado pelos meus colegas de área. Aliás, a baixa compreensão sobre o significado de um trabalho com textos numa perspectiva enunciativo-discursiva é um dos maiores entraves. As propostas curriculares e os materiais didáticos são oferecidos, mais do que isso, determinados pelas políticas públicas, mas o estudo, a análise e os questionamentos sobre a perspectiva que os fundamenta ainda são desconhecidos ou mal compreendidos por boa parte dos professores de linguagem.

Importante esclarecer as teorias de Bakhtin com respeito a essa perspectiva enunciativo-discursiva que fundamenta os currículos escolares da educação brasileira para o ensino de Língua Portuguesa. Ofereço, por essa razão, explicações dessa perspectiva utilizando-me dos

estudos de especialistas na linguística aplicada, partindo dos sentidos dos termos enunciado, enunciação, discurso e gênero discursivo, este último comparado às teorias dos gêneros textuais.

Brait e Melo (2010) esclarecem que, nas teorias de Bakhtin e Voloshinov em "Marxismo e Filosofia da Linguagem", o *enunciado* é definido através de três fatores: o horizonte espacial comum dos interlocutores (unidade visível); o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e a sua avaliação comum dessa situação. O *enunciado* é a unidade da comunicação discursiva. Há, portanto, um processo interativo e as condições ampliam a definição de palavra, termo, frase para enunciado. *Enunciação,* por sua vez, pertence a uma dimensão discursiva com caráter interativo social, histórico.

É comum que os termos *enunciado* e *enunciação* sejam usados nos materiais didáticos de língua portuguesa e até definidos para estudo dos alunos. Entretanto, de modo geral, os termos ainda não foram incorporados ao uso dos professores de língua portuguesa, há quase um desconhecimento sobre sua abrangência linguística para a análise de uma situação comunicativa. Para tanto, são colocadas em análise *palavras*, *termos* e *frases*, denominações que ainda imperam nas práticas em sala de aula.

Brait e Melo (2010) esclarecem ainda a definição de *enunciado concreto*, o qual existe (nasce, vive e morre) somente na interação social, entre participantes de uma enunciação. Sua forma e seu significado dependem da forma e caráter desta interação social. Termo ainda mais desconhecido nas práticas de ensino da nossa língua.

Não creio que apenas os conhecimentos teóricos sejam suficientes para que de fato aconteça uma prática de ensino das interações verbais, da linguagem, da nossa língua que resulte na formação de um aluno crítico, com concepções sociais que sejam capazes de transformá-lo. Mas, sem dúvida, quanto maior os desconhecimento das teorias e propósitos que fundamentam uma base ou proposta curricular, mais distante fica a possibilidade do resultado citado, que é, sem dúvida, o desejo de grande parte dos professores de Língua Portuguesa. Razão pela qual, o esclarecimento teórico dos elementos que estão envolvidos nas chamadas *perspectivas enunciativo-discursivas* é de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Depois das definições acerca de enunciado e enunciação apresentadas, atenho-me agora a definição de *discurso*, segundo os conceitos e análises críticas de Fairclough (2001), os quais

contribuem para um entendimento do próprio discurso que vai além do âmbito textual, analisando-o enquanto prática social.

> Ao analisar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90 e 91)

Interessam as análises de Fairclough a esta pesquisa, justamente porque nelas as ações comunicativas não são tidas como autônomas, individuais, apenas para se adequarem a uma situação, pelo contrário, o autor afirma que "O discurso contribui para todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). No contexto desta pesquisa, ainda é mais importante a visão do autor com relação ao discurso, quando, ao analisar os seus efeitos constitutivos, afirma que ele contribui para a construção de 'identidades sociais'. Justamente o que observou esta pesquisa com relação aos discursos que se fazem ou são utilizados no âmbito familiar.

Como identidade social, segundo uma análise crítica das práticas discursivas, acrescento as considerações de Magalhães, também fundamentadas nos conceitos de Fairclough, os quais, por sua vez, se dão numa perspectiva foucaultiana:

> As identidades sociais são constituídas pelo discurso, compreendido como prática social. Esta concepção de discurso tem três implicações, de acordo com Norman Fairclough (1992)[17]. Primeiro, o discurso é um modo de ação sobre o mundo e os outros; é também um modo de representação da realidade. [...]
>
> Segundo, o discurso se relaciona dialeticamente com a estrutura social. Tal relação dialética é compreendida do seguinte modo: em sentido amplo, o discurso é moldado pela estrutura social no nível societal, pelas relações de classe social, gênero e etnia, bem como nos níveis institucional e situacional, por normas e convenções discursivas. A determinação dos eventos discursivos varia de acordo com a instituição, como, por exemplo, o direito, a educação, a mídia, ou o domínio social específico.

[17] 1992 é o ano de publicação do texto original em inglês. Nas referências desta pesquisa, foi usada a tradução para o português pela UNB publicada em 2001.

> A terceira implicação, entretanto, é que o discurso constitui socialmente objetos, identidades e conceitos [...] (KLEIMAN, 1995, p. 15-59 apud MAGALHÃES, 1995, p. 213 e 214)

Se, portanto, as práticas discursivas da sociedade, num dialogismo com as diferentes estruturas sociais, produzem identidade sociais, considerar os discursos que circulam na estrutura da família dos alunos como essenciais para o letramento escolar, me parece uma base fundamental para as práticas de ensino da linguagem, a qual não pode continuar sendo preterida ou adiada. Ou, como sugere Matencio:

> Como se vê, a concepção de letramento que adotamos pressupõe ser a construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais e discursivas, constituindo-o como tal no momento mesmo da enunciação. (1995, p. 242)

Faltam ainda esclarecimentos sobre o foco principal das aulas de língua portuguesa com relação às perspectivas enunciativo-discursivas: os conceitos de gêneros discursivos em consonância com o letramento ideológico e a insuficiência das práticas escolares de leitura concentradas apenas nos gêneros textuais.

Toda atividade humana (o jornalismo, a ciência, a literatura, o direito, a publicidade, a vida cotidiana, a administração pública, a educação, as mídias sociais) está relacionada ao uso da linguagem. Todavia, é preciso considerar a concepção de linguagem de acordo com o pensamento bakhtiniano, o qual a concebe sob um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT, 2010, p. 61 e 62). Toda atividade humana faz uso de um conjunto de enunciados com características comuns quanto a seus temas, sua estrutura, seu estilo. Esses enunciados, próprios de cada uma dessas práticas, constituem diferentes gêneros discursivos, ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam na esfera cultural:

> Uma determinada função (científica, teórica, ideológica, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específica de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Esclarecendo melhor, os gêneros discursivos são enunciados próprios a cada uma das diferentes práticas da atividade humana. São os enunciados de cada prática social, que possuem um conjunto de características comuns, relacionadas a seus temas, a sua organização linguística, ao seu estilo. Conforme os conceitos de Bakhtin (2011), tais gêneros dividem-se em: **gêneros**

discursivos primários – os enunciados que surgem em condições de comunicação imediata (como as respostas do diálogo cotidiano); **gêneros discursivos secundários** – enunciados que surgem em condições de comunicação cultural mais complexa e desenvolvida, principalmente escrita (como o jornalismo e a literatura) e que absorvem e reelaboram diversos gêneros primários (por exemplo, o diálogo em uma novela ou a descrição de um acontecimento nas palavras de uma testemunha).

Os gêneros discursivos são múltiplos, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis. Além disso, em cada esfera existe um repertório de gêneros discursivos que se modifica, à medida que a atividade dessa esfera se desenvolve. Por exemplo, no jornalismo existe uma quantidade considerável de gêneros discursivos: crônica, notícia, editorial, carta de leitores, classificados, entrevistas, artigos de opinião, reportagem, dossiê, dentre outros; na esfera acadêmica universitária existem tantos outros: seminários, reflexões, resumos, fichamentos, resenhas, artigos científicos, monografias, debates etc.; e como melhor exemplo de esfera que se modifica em razão do seu próprio desenvolvimento, estão os gêneros da esfera virtual e das redes sociais, como: *e-mail*, mensagens de texto, comentários, vídeos, *gifs*, áudios, *memes*, *tweets*, curtidas, cutucadas, *hashtag* e muitos outros.

Diante do alcance ilimitado de análise sobre a comunicação verbal humana que a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin apresenta, o termo gênero textual, mais comum nas práticas de ensino, demonstra-se, na perspectiva do texto, como categoria ligada à classificação nesse campo de estudos. Esta preferência, de certa forma, empobrece as aulas de linguagem e é insuficiente para que o aluno, no estudo de uma interação verbal ou vivendo-a no cotidiano, seja qual for o gênero discursivo utilizado, acione seus conhecimentos acerca deles como uma instrução de leitura, gerando expectativas a respeito do que pode encontrar, fazendo as relações necessárias para a sua compreensão, sendo capaz de responder a três questões importantes: A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado? (BRAIT, 2010, p. 63)

É fato que a escola “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, forçosamente, sempre trabalha com os gêneros” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Obviamente, diante da história de cada época, esses gêneros foram em maior ou menor quantidade e, diante da era de informação atual, é impossível compor uma coletânea didática com todos os gêneros existentes. Entretanto, a análise dos livros e materiais didáticos para as aulas de português deve, sobretudo, atentar-se para o tratamento dado aos textos em gêneros, o qual, creio, deve fundamentar-se nas teorias dos gêneros discursivos, que ampliam a visão comunicativa dos

textos, considerando muito mais do que apenas o texto escrito, pois somente dessa forma alcançarão o êxito escolar pretendido com nossos alunos quanto à leitura e a escrita.

Observo que, desde os anos 1990, quando iniciei-me como professora de língua portuguesa, há uma tentativa de incorporar a perspectiva dos gêneros discursivos às práticas de ensino de texto, buscando substituir o objeto dado para estudo pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção de textos, na leitura de textos e na análise linguística. As práticas de leitura nas escolas têm se ampliado e, em grande parte, não apenas considerado a análise de texto como um pretexto para a produção de um determinado gênero ou análise linguística. Entretanto, a maior parte dessas tentativas ainda estão voltadas para a análise dos gêneros textuais e não exatamente discursivos e, por essa razão, ainda não foram suficientes para promover uma compreensão leitora bem-sucedida, mais ainda, o letramento em leitura e escrita necessário para as transformações educacionais e sociais de que nosso país precisa. É possível analisar os trabalhos atuais realizados em sala de aula e ampliar a visão de que, o fato de trazer textos variados para estudo com alunos, propondo apenas uma análise das marcas que caracterizam os gêneros, sem considerar sua função sociocomunicativa e as relações de poder neles implícitas, não é suficiente apara solucionar os desafios do letramento. Aliás, como afirma Street,

> Faz pouco sentido, segundo essa perspectiva, tentar dar conta de um enunciado em termos somente de seu “contexto de comunicação” imediato, a menos que se conheça o quadro social e conceitual mais amplo que lhe confere sentido. (2014, p. 176)

De acordo com Rojo (2005), a interação verbal só é possível através dos gêneros, e vice-versa, o gênero só existe com interação verbal, são eles, portanto, os gêneros discursivos, que regulam as interações sociais e as relações de poder que há nessas interações, é neles que se manifestam materialmente a linguagem discursiva, o que não é meramente uma classificação textual, a qual, inclusive, não dá conta da profundidade da questão. Por esta razão, acredito que a perspectiva dos gêneros discursivos nas práticas de ensino de texto é o caminho mais viável para o trabalho do professor de língua portuguesa, em consonância com os seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos.

Diante do crescimento de pesquisas, teorias e práticas no campo da linguística aplicada, a partir de 1995, e do impacto que este crescimento causou na produção de títulos didáticos, bem como nos PCNs de língua portuguesa e estrangeira, salientando a importância de se considerar as características dos gêneros com relação às práticas de leitura e produção de textos

na escola, Rojo (2005) considera que a validade das teorias e práticas se dá na eficácia social, o que se verifica quando os educadores adotam a perspectiva dos gêneros do discurso, baseando suas aulas de leitura e produção textual em uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando a vontade enunciativa do locutor, sua finalidade e, principalmente, sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivo(s) e, a partir desta análise, buscam as marcas linguísticas que refletem no enunciado esse aspecto da situação, as quais podem, de fato, levar os alunos a uma leitura crítica e cidadã dos textos e dos gêneros discursivos, e não o contrário, como, infelizmente, ainda prevalece nas práticas pedagógicas e sequências e livros didáticos que se fundamentam nos gêneros textuais.

As análises de práticas de ensino com gêneros textuais têm evidenciado os limites entre o estudo de um texto e o estudo com gêneros. Embora essas duas dimensões – texto e gênero – sejam imbricadas e indissociáveis, há um equívoco nas práticas de muitos professores, nas quais se percebe que o aluno aprende apenas sobre como funciona o gênero, mas não conhece o próprio texto em que o gênero se materializa e, muitas vezes, pode se dar também o inverso, um trabalho com ideias do texto, sem, contudo, articulá-las ao gênero textual (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p.35, 39 e 40).

O que se constata é que as práticas de ensino da comunicação verbal não estão orientadas de fato nas funções sociais da leitura hoje, não estão alicerçadas nas bases dos gêneros discursivos e do letramento ideológico, nem mesmo nas concepções de multiletramentos proposta por Rojo (2013), pois não consideram que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. Essa multimodalidade, multissemiose ou multiplicidade de linguagens exige multiletramentos, exige do sujeito "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar." (ROJO, 2013, p. 19). Tal multiplicidade de linguagem confere às teorias dos gêneros discursivos, aliadas a um letramento ideológico, o caminho ideal para as práticas em sala de aula com textos, as quais, desta forma, estarão levando em conta o que já discutiram Rojo e Moita Lopez,

> Essas dimensões da natureza construcionista, sócio-interacional e situada da linguagem são importantes, por que trazem à tona o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e

> desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacional idade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. (2004, p. 37)

Torna-se necessário, hoje, um novo deslocamento que traga para o centro da cena a organização discursiva com toda a sua intrincada complexidade, a conceitual e, especialmente, a social, no caso desta pesquisa, a complexidade dos discursos que dão identidade ao nosso aluno por meio do letramento familiar. Apenas desse modo será possível formar, gradualmente, ao longo da escolaridade, leitores capazes de ler além de palavras, hábeis para reconhecer no texto indícios que lhes permitam compreendê-los em toda a sua complexidade significativa.

3.6. Leitura em/na família

Primeiramente, a pergunta elementar: Afinal, o que é ler? Embora elementar e tão amplamente teorizada e discutida, ainda suscita questionamentos e novas teorias. É certo que a pergunta aqui está se referindo ao ato que vai muito além do simples decodificar o escrito, isto é, compreender o que letras e outros sinais gráficos representam. Embora estes também não devam ser desconsiderados, afinal, boa parte das vezes, essa descoberta inicial, esse primeiro letramento também acontece no contexto familiar, com maior ou menor grau de estímulo e importância.

Como a esta pesquisa interessam as leituras que se fazem em família após o processo de alfabetização, a pergunta “O que é ler” amplia-se para o grau da compreensão do que se lê. Nesse sentido, ler é muito mais do que apenas decodificar um texto. É uma atividade de construção de sentidos, na verdade, um processo complexo de construção de sentidos, no qual tanto o leitor como o gênero discursivo ou textual interagem de tal forma, que, em consequência, ambos são modificados.

Ler é compreender, e a compreensão supõe muito mais do que um mero reconhecimento e transferência de significados. A compreensão implica uma reconstrução diante da multiplicidade de informações que um texto oferece, na qual são postos em funcionamento

diversos saberes e operações com possibilidades ilimitadas, de acordo com cada leitor, num diálogo exclusivo com cada leitor, que tendo a trama da leitura nas mãos, a tecerá com a sua própria história, modificando-a e sendo modificado, como dito anteriormente, e como define Geraldi, quase que poeticamente:

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (2006, p. 166)

Dentro do contexto desta pesquisa, é preciso ter em mente que uma única definição não daria conta de toda a abrangência que a pergunta implica. Por isso acrescento outras definições que julgo igualmente importantes e complementares às respostas dadas nos parágrafos anteriores:

Ler é também uma prática cultural relacionada a um determinado contexto (de experiências individuais e sociais, de propósitos, de saberes prévios sobre o mundo e a linguagem), a partir da qual o significado pode ser definido como produto variável, relativo, que se constrói socialmente. No caso da proposta de reflexão e intervenção desta pesquisa, é justamente, concluir o ato de ler como uma prática cultural ou como uma herança familiar, sobre a qual as experiências individuais e sociais das pessoas envolvidas nessa prática, bem como seus propósitos e saberes, não podem ser subjugados ou desconsiderados. Em verdade, muito da compreensão do que se lê, da minha compreensão, da compreensão dos meus alunos sobre o que leem, está relacionada ao significado que a nossa família faz do mundo e da linguagem. Evidentemente, esse significado vai se ampliando e se modificando por meio das inúmeras interferências que fazem parte dessa construção de sentido. Todavia, é inegável a herança familiar deixada sobre todos nós na nossa compreensão sobre o que lemos, é inegável também que o sistema de valores adquiridos em família interfere na nossa leitura e, consequentemente, na nossa aprendizagem.

> Quanto à concepção de leitura [...], consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2002, p. 10)

Acrescento ainda que a leitura não se desenvolve espontaneamente. Como já foi dito, ler envolve saberes e ações e implica um processo complexo no qual entram em jogo

conhecimentos diversos de mundo e da linguagem. Isso significa que o ato de ler responde a muitos objetivos e não meramente ao de obter informações para os conteúdos escolares. Isso significa também que, assim como há uma interferência dos professores, da escola na leitura dos alunos, conforme os objetivos da educação escolar, semelhantemente, a leitura na família também é cercada de intervenções e, mesmo que inconscientemente, essas intervenções também concebem a leitura em família como um processo de construção de sentido, ainda que informal, ligada ao lazer, de construção e de representações afetivas. A leitura que se faz em família tem como objetivo a descoberta do mundo, de si mesmo, para vislumbrar o que se é e onde está, para compreender o mundo, para compreender, portanto, a sua própria cultura.

> À medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados... A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, das múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ 1998, p.46)

A mediação da leitura, ou essa intervenção a que me referi acima, deve ser um papel da família e não apenas da escola ou do professor de português. Essa premissa essencial muitas vezes é parte do discurso e do desejo de muitos educadores. Entretanto, diante da oportunidade de considerar a leitura que se faz em família e a poderosa influência dessa mediação, a própria escola desconfia e subjuga o letramento familiar e não dá a ele o espaço e a importância devida, como tenho presenciado em mais de vinte anos de experiência como educadora. Conforme Oliveira e Antunes:

> [...] torna-se imperioso olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, abandonar o velho hábito de pensar a leitura como prática escolar de mera decodificação de um código e assumir o papel de mediação do professor como fato preponderante para a formação da cidadania dos nossos alunos. É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e consequentemente o letramento como foco principal. (2013, p.65)

Da mesma forma que há trinta anos não tive ou presenciei nenhum professor interessado ou valorizando e estimulando a leitura que eu fazia com minha família ou a influência e mediação dela nos meus hábitos de leitura, observo que a sistemática continua praticamente a mesma, com raríssimas práticas pedagógicas ou mesmo posições individuais de professores interessados no letramento familiar e na leitura que se faz em casa, consequentemente, o aluno também não associa a leitura de lazer feita em casa com a leitura escolar.

Nesse sentido, Bamberger faz afirmações categóricas sobre o que considera uma rigorosa separação entre a leitura feita na escola e a leitura particular:

> Somente o professor que encara a leitura do aluno como um todo é realmente capaz de formar leitores. Infelizmente, muitos alunos acreditam que o que leem na escola só é importante para a "nota", que essa leitura é enfadonha e não tem relação alguma com os seus verdadeiros interesses. O professor não exerce influência alguma sobre a principal espécie de leitura – aquela que se faz nas horas de lazer. (1995, p. 55 e 56)

Uma consequência ainda mais negativa que essa visão enfadonha da leitura que se faz na escola, em razão desse distanciamento entre as práticas letradas da escola e os letramentos familiares, é a desconfiança acerca dos conhecimentos e valores transmitidos por meio da leitura feita na escola, os quais poderiam desestabilizar a cultura do universo familiar. Sobre isso Petit faz importantes considerações:

> [...] é um pouco como se a família devesse ser uma fortaleza, não sofrendo nenhuma transformação. Evidentemente, a leitura representa o risco de que o mundo exterior faça uma irrupção, que faça tremer os muros da fortaleza. Temem que os livros levem seus filhos, receiam perder o controle sobre eles, e mais ainda sobre elas; lhes assusta a ideia de que as desviem do mundo doméstico no qual pretendiam confiná-las. (2008, p.118)

Bordini e Aguiar (1993) fazem também considerações importantes sobre o desencontro de interesses entre a leitura e o conhecimento oferecido pelo sistema escolar, e as reais necessidades e interesses dos grupos sociais a que pertencem as famílias dos alunos das escolas públicas, gerando não-leitores ou leitores com compreensão precária, aos quais denominaríamos hoje de analfabetos funcionais ou iletrados para os padrões da escola. As autoras argumentam ainda sobre a falta de vínculos entre a cultura escrita da escola e o ambiente cultural dos alunos:

> O analfabeto e o não leitor (entendido como aquele que aprendeu a ler e deixa de fazê-lo) e o leitor deficiente, cujo nível de compreensão é precário, são subprodutos desse modelo escolar. Os estímulos que o processo de ensino a eles oferece, em relação às classes trabalhadoras, pecam pela falta de identidade cultural. Os textos dos livros didáticos e outros livros nada têm a ver com as suas aspirações, suas necessidades e interesses imediatos e com sua realidade. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 12)

> A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (idem, p. 16)

Ainda que haja diferentes razões na sociedade que expliquem a aversão e o temor aos livros e ao conhecimento escolar, à cultura letrada transmitida pela escola, nas comunidades

brasileiras contemporâneas essa desconfiança também advém dos anos de exclusão, distanciamento e até de preconceito para com o letramento familiar. Petit (2008) ainda levanta outras considerações sobre o clima de humilhação da aprendizagem propagado por tantos anos pela escola, que desconsiderava e, infelizmente, ainda desconsidera os saberes e vozes dos alunos, a linguagem, a comunicação, o letramento e a leitura feita em família, o que causa uma visão bastante negativa e, por vezes, até de revolta sobre à cultura letrada difundida pela escola.

> Outros continuarão com a ideia de que a aprendizagem é uma humilhação diária. E que a língua dos livros é a língua dos que detém o poder. Daí as condutas defensivas para compensar sua marginalização cultural, sua exclusão simbólica, pela impotência, e que podem chegar ao ódio à cultura e até ao vandalismo contra as instituições que a representam. (PETIT, 2008, p. 124)

> Para eles [jovens de meios desfavorecidos], muitas vezes, os livros lembram demais a escola, e isso lhes traz recordações de humilhação e de aborrecimento. Recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou; têm uma relação de despeito amoroso com a língua e a cultura letrada. (idem, p. 125)

Se pensarmos ainda que muitas crianças e jovens leem estimulados pelo interesse que seus pais têm pelos livros, pela leitura, e que boa parte desta leitura é feita de maneira singular, diferente daquela que é feita na escola, especialmente se considerarmos os meios de leitura digital, a sensação de que a cultura letrada que se ensina na escola os distancia sobremaneira dos seus valores e da sua própria cultura, essa atitude negativa faz bastante sentido e cria mais distanciamentos entre escola/alunos/família. Ainda maiores ficam esses distanciamentos, justamente porque a escola se considera como um lugar privilegiado de acesso à cultura letrada, à leitura, mas tem dificuldade de introduzir e considerar as leituras digitais como válidas, bem como a singularidade de qualquer tipo de leitura que se faz em outras comunidades que não a escolar. A escola ainda se vê protagonista da leitura, da compreensão leitora, quando, na verdade, cada vez mais, a singularidade no processo de construção da leitura de cada indivíduo é que possui esse papel principal, como considera Chartier:

> O novo suporte [eletrônico] do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] e nesta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (1998, p. 88-92)

Imprescindível acrescentar aqui os dados do último relatório feito pelos Retratos da Leitura no Brasil[18] (2016) sobre a nova pergunta introduzida na pesquisa, a respeito das pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: 33% dos entrevistados afirmaram ter gosto pela leitura motivados por outra pessoa; desta porcentagem 11% indicaram a mãe ou responsável do sexo feminino como influenciadora, 4% o pai ou responsável do sexo masculino, 4% apontaram outro parente. Professores ficam com 7% das indicações, provando que essa mediação de leitura que leva ao hábito ou ao gosto por ela é maior nos lares, chegando a quase 20%, e, portanto, não pode ser desconsiderada.

É claro que nem todos os pais participam com a mesma intensidade e influência dos hábitos de leitura dos seus filhos. Creio, no entanto, que cabe à escola procurar por entradas diferentes que permitam que cada família encontre um lugar na escola ou nos conhecimentos ali difundidos, com os quais se sinta à vontade, envolvida, valorizada e eficaz. Pois com considera Oliveira (2016) "escolas que engajam famílias na aprendizagem de seus alunos contam com uma rica fonte de informação e experiência", e é preciso, repito, compreender que as famílias possuem uma experiência rica de letramento.

Também é certo que não é uma tarefa simples, devido à herança de suspeição mútua que ainda é um grande peso, mas através de um espírito de colaboração, respeito e valorização do letramento e da leitura familiar, que, ao meu ver, deve partir primeiramente da escola, será possível começar a reverter esse impasse, o qual acarreta perdas, insatisfações e frustrações para todos os envolvidos e, o que é pior, um distanciamento cada vez maior dessa função essencial que é a leitura para a vida humana.

---

[18] **Retratos da leitura no Brasil 4.** Organizadora Zoara Failla. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2016.

4. METODOLOGIA

Esclareço neste capítulo as definições, caracterizações e argumentos em favor da Metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, a propósito, a **abordagem qualitativa** de pesquisa de **cunho narrativo**. Esclareço também o **contexto de pesquisa**, a **coleta dos dados** e a **intervenção** realizada por meio da *Sacola de Leitura Viajante.*

4.1. A escolha metodológica

Como metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, encontro nas definições e propósitos da **abordagem qualitativa** de pesquisa o caminho ideal para as indagações e objetivos que a intervenção deste trabalho propõe, já que esses prezam pela busca de uma prática de ensino de leitura que possa causar impactos positivos e significativos no meu próprio trabalho como professora de língua portuguesa e no desenvolvimento do letramento em leitura dos meus alunos e daqueles que os cercam, sua família. Para tanto, sirvo esta pesquisa de argumentações de teóricos que defendem as pesquisas qualitativas na educação, como Goldenberg (1997) e Telles (1999 e 2002), este último fundamentado no ideal do professor reflexivo de Perrenoud (2002) sobre a sua própria prática docente.

Desta forma, a proximidade entre pesquisador e pesquisados é evidente neste trabalho, afinal, coloco-me como pesquisadora a analisar e intervir nas minhas próprias ações como professora. Sou também, portanto, o sujeito pesquisado, juntamente com meus alunos e sua família, por esta razão opto pelo **cunho narrativo,** para refletir sobre os dados coletados e para fazer o relato da intervenção proposta pela *Sacola de Leitura Viajante*. Essa opção se deu pelo caráter de proximidade que a descrição narrativa oferece, para que o material desta pesquisa possa ser útil como reflexão das práticas docentes em letramento e leitura e, quem sabe, como proposta de trabalho a ser desenvolvida nas salas de aula. A opção narrativa na descrição deste trabalho, pautou-se nas contribuições dos professores canadenses Clandinin e Connelly (2011).

4. 1. 1. A pesquisa qualitativa para um professor reflexivo

Identifico em minha pesquisa a abordagem qualitativa, pois como define de forma sucinta e clara a antropóloga Goldenberg,

> Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (1997, p. 14)

Há, entretanto, esclarecimentos importantes a serem feitos diante das afirmações de Goldenberg relacionados à natureza da pesquisa, ao seu contexto e aos procedimentos de análise e de coleta dos dados.

No sentido da reflexão sobre minha prática pedagógica, considero a afirmação categórica de Paulo Freire "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática" (1996, p. 43), como uma inspiração maior. Mas também, percebo que há outras características importantes nesta pesquisa que a definem como reflexiva e por isso mesmo com uma preocupação qualitativa, acima de qualquer outra, em termos de abordagem. Características como: reflexão sobre a minha própria história de letramento em leitura, intimamente relacionada ao letramento familiar; reflexão sobre como a minha prática de ensino tem colaborado para a minha identidade como professora de Língua Portuguesa; a intervenção proposta é uma nova ação na minha prática, fundamentada nos estudos que tenho aprofundado; busca por uma ferramenta de trabalho baseada nos saberes das famílias dos meus alunos. As citações a seguir de Perrenoud servem como argumento para autorizar essa constatação:

> Quando refletimos sobre nossa prática também trazemos à reflexão a nossa história, nossos *habitus*, nossa família, nossa cultura, nossos gostos e nossas aversões, nossas relações com os outros, nossas angústias e nossas obsessões. (PERRENOUD, 2002, p. 60)

> [...] (para o professor reflexivo) a reflexão transformou-se numa forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseado em diversos saberes [...] Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. (idem, p. 44)

Importante ainda fazer esclarecimentos sobre parte da coleta de dados nesta pesquisa. Muito embora ela sirva-se da coleta de dados numéricos a respeito do analfabetismo funcional no Brasil, de acordo com o INAF, e da proficiência em leitura, segundo relatórios do PISA, do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e do SARESP, e ainda utilize dados sobre a turma pesquisada nos relatórios da Avaliação da Aprendizagem em Processo da SEE, os objetivos desta investigação social não estão concentrados nesses números. Ainda que dados quantitativos tenham sido usados como ponto de partida, interessa a esta

pesquisa uma compreensão muito mais ampla do fenômeno do letramento nas práticas educativas, considerando dados da realidade leitora dos pesquisados nos ambientes externos à escola.

A tentativa foi de observar, considerar, refletir e intervir sem desprezar o que os alunos pesquisados e sua família avaliam sobre as suas reais necessidades de letramento e o papel da escola nesse sentido. A quantificação aqui, portanto, é com o objetivo de melhor qualificar a pesquisa, uma vez que, os dados de porcentagem dos relatórios enfrentam problemas de interpretação, como qualquer pesquisa numérica, além de questionamentos, bem como considerou Telles:

> Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (2002, p. 102)

Também, na fundamentação teórica deste trabalho, deixo claro que a categorização de letrados e iletrados é bastante questionável do ponto de vista do letramento ideológico, que é a minha base principal. Desta forma, questiono os dados a respeito da competência leitora de meus alunos baseada em avaliações externas que não os categorizam conforme as suas particularidades de letramento social, familiar e aproveito para citar uma explicação bastante clara de Bauer, Gaskell e Allum (2002):

> A mensuração dos dados sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existe no jardim; somente depois disso pode-se começar a começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais. (p. 24)

A intenção é a de desenvolver uma pesquisa que “se caracterize como um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente” (GODOY, 1995, p. 57).

Outra característica importante da pesquisa qualitativa na qual enquadro o trabalho desenvolvido é o meu contato direto como pesquisadora com as pessoas estudadas, buscando uma interação, como descreve Godoy:

> [...] a pesquisa qualitativa [...] Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (1995, p. 58)

Acredito que sobre os dilemas, as incertezas e os questionamentos que fazem parte do cotidiano de qualquer profissional da educação, o que mais pode aproximar o interesse de outros colegas de trabalho às análises e intervenções que propõe este trabalho, é voltá-lo para uma abordagem que esteja comprometida com interesses amplos e humanos, o que só é possível com uma abordagem qualitativa de pesquisa.

4. 1. 2. A pesquisa narrativa e o estreitamento dos espaços entre pesquisa, professores, alunos e família: os personagens e suas histórias

A pesquisa narrativa foi escolhida, pois, como esclarecem Clandinin e Connelly (2011), a vida é "preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos, de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades" (2011, p. 48). O relato da pesquisa com foco narrativo pode propiciar a autorreflexão, pessoal e profissional, minha e de outros colegas de trabalho. Ela pode fazer com que, tanto o pesquisador/professor como outros profissionais da educação, questionem a validade de suas pressuposições relativas ao conteúdo que ensinam, no caso, a leitura, e ao que entendem por ação pedagógica de letramento dentro e fora de uma sala de aula.

Acredito que o cunho narrativo na descrição deste trabalho é o ideal, pois o que proponho é uma pesquisa em que as experiências de alunos e seus familiares com a leitura devem ser ouvidas, analisadas e incentivadas, a fim de se ter condições de relacioná-las aos saberes que circulam além dos muros da escola e aos níveis de letramento desses alunos em leitura, objetivando mudanças nas práticas pedagógicas do professor que as analisa e no comportamento leitor da comunidade escolar.

Na pesquisa narrativa, de acordo com Telles (1999) os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação, pois ao se utilizarem desta modalidade de pesquisa,

estes profissionais podem rever e organizar suas **experiências** pedagógicas e de vida, ganhando assim um poder emancipador de pesquisar a origem de suas práticas, e também de construir a sua epistemologia, pois terão garantido um espaço para compartilhar suas histórias, gerando conhecimento entre os docentes, já que estas são ao mesmo tempo método e objeto de estudo. Acrescento ainda as considerações de Clandinin e Connelly:

> [...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias contadas educam a nós mesmos e aos outros[...]. (2011, p. 27)

Ao narrar as histórias de leitura de meus alunos e suas famílias, acredito estar usando a narrativa como um fenômeno e um método de estudo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32), já que as reflexões e constatações aconteceram não apenas durante a aplicação da intervenção com a *Sacola de Leitura Viajante* ou através da roda de conversas, dos questionários e da coleta de dados. Ao contar as histórias deles e a minha própria como professora neste processo, como narradora presente nelas, certamente, estava também transformando a minha prática educativa e a mim mesma, pois é isso o que as histórias fazem, elas nos transformam, quando promovem aprendizagem, alterando o modo de pensar, "o pensamento narrativo altera o que o observador observa" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 57).

Mas também, a opção pela pesquisa narrativa deve-se, especialmente, para que este trabalho sirva para estudo e consideração dos meus colegas de profissão, isto é, para que a pesquisa não se restrinja aos meios acadêmicos, ao espaço das universidades, mas estreite esse abismo que há entre a teoria do pesquisador, dos estudos feitos nas universidades e a prática do professor em sala de aula (TELLES, 2002, p. 93). Aliás, em outro artigo, o professor Telles (1999, p. 80) argumenta sobre a necessidade que a educação tem de representações da experiência prática pedagógica as quais possibilitem aos professores organizarem suas vidas enquanto docentes, já que raramente estes são considerados como possuidores de conhecimento pessoal prático originado de suas experiências, das histórias que vivem em sala de aula com seus alunos e colegas de trabalho.

Segundo Telles (1999, p. 82), quando os professores constroem significados sobre seu mundo e como tais significados afetam a maneira de estruturar suas práticas docentes, e em como interagir com seus alunos, pais, colegas e funcionários da escola, a natureza da pesquisa narrativa é determinada pelo conhecimento pessoal prático desses profissionais, o qual passa a

ser acessível para estudo com significado biográfico e pessoal, através das reconstruções narrativas dos professores.

Acredito que um texto que conte histórias relacionadas ao cotidiano de trabalho do professor que está nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, produza mais sentido e ajude-o a compreender melhor a sua realidade, seu mundo como educador, sua experiência docente, pois creio que a "pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Além disso, são bastante interessante as afirmações dos autores sobre como entendemos o mundo de forma narrativa e de como, portanto, faz mais sentido estudar a nossa experiência de vida por meio de narrativas.

> [...] se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz mais sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Sem dúvida, é ainda imprescindível comentar a importância de algumas das histórias familiares de leitura que foram reproduzidas nos relatos e comentários dos alunos e da sua família no decorrer da pesquisa, pois ali os personagens dessas histórias foram considerados como poucas vezes ou nenhuma vez o são. Como já consideraram Clandinin e Connelly:

> Porque comportamentos são expressões narrativas, é importante considerar os personagens que vivem as histórias; os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas; e assim por diante. (2011, p. 58).

Ainda que as histórias dos pesquisados não sejam exatamente o que, mesmo sem consciência, um professor amante da leitura como eu espera, tenho certeza do valor maior da história que há no comportamento de cada um dos personagens envolvidos e das histórias que se fizeram no momento da pesquisa, neste momento da minha vida e da minha experiência como professora, na vida e na experiência desses alunos de 7º ano e de suas famílias com relação ao trabalho de leitura que com eles foi desenvolvido. Acredito no valor maior de narrar essa travessia de que fomos todos sujeitos operantes, participativos, em que as experiências com a leitura, as histórias de leitura tenham sido, ao mesmo tempo, ponto de chegada e porto de partida, a passagem, como Geraldi (2006, p. XXIX) belamente já havia definido.

A pesquisa narrativa foi, portanto, a opção mais apropriada para a descrição deste trabalho, porque acredito, desta forma, estar valorizando a experiência do professor e revelando

o processo de desenvolvimento profissional do educador de uma maneira humanística e participativa. Posso ainda estar contribuindo para a formação de um professor reflexivo, conhecedor de si próprio, e de seus alunos e do que é capaz em sua prática pedagógica. E não menos importante, possibilitando que meus alunos e suas famílias, ao partilharem suas histórias, estejam vivendo suas histórias, pois "no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias." (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27), alcançam, assim, ainda que pequena, uma maneira de sentirem-se parte de uma história que está sendo transmitida a outros, podem sentir que suas vozes estão sendo ouvidas.

4.2. Contexto da pesquisa

Semelhantemente aos dados fornecidos pelo PISA e a OCDE, no capítulo anterior, a escola pública em que leciono e na qual realizei esta pesquisa, E. E. Prof. Francisco Balduíno de Souza, situada no oeste do interior paulista, apresenta resultados bastante inquietantes no que diz respeito à inserção no mundo da escrita por parte dos alunos. De acordo com os boletins do ano de 2016 dessa escola no IDESP e no SARESP, os resultados nas provas de Língua Portuguesa foram de 3,2 para o 9º ano do Ensino Fundamental e 2,4 para a 3ª série do Ensino Médio, como mostra o Quadro 2, a seguir. Esses programas de avaliação educacional conferem como nota 7 aquela que estaria em consonância com as escolas de melhor qualidade na educação, conforme a OCDE, e buscam avaliar o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Quadro 2 - Boletim IDESP 2016

IDESP

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5° ANO EF					
9° ANO EF	3,2463	2,9167	3,08	0,9140	2,82
3ª SÉRIE EM	2,4073	1,4207	1,91	0,9034	1,73

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/033315.pdf

Esclareço que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), em nota técnica do Programa de Qualidade da Escola, define o IDESP como:

> [...] é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera–se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (2017, p. 01)

Para uma visão mais exata dos indicadores dessa escola com relação às habilidades da língua escrita, a seguir, nos quadros 3 e 4, estão os indicativos dos resultados do SARESP no boletim emitido pela SEE em 2017. Primeiramente, o esclarecimento da SEE sobre esse processo de avaliação:

> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.
>
> No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). [19]

[19] Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/saresp .

Quadro 3 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência em leitura

SARESP 2016
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Níveis de Proficiência

ESCOLA ESTADUAL: 033315 - FRANCISCO BALDUINO DE SOUZA CHIQUINHO PROF

Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo. Estudos sobre o posicionamento dos itens das provas do 3º ano do Ensino Fundamental permitiram definir os intervalos de pontuação dos níveis de proficiência a serem considerados em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme indicados na tabela.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1

Quadro 4 - Distribuição percentual dos alunos em níveis de proficiência

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 175	14,4	13,6	19,4	-
Suficiente	Básico	175 a < 225	37,5	36,6	50,4	-
	Adequado	225 a < 275	35,9	36,7	25,3	-
	Básico + Adequado		*73,4*	73,4	*75,7*	-
Avançado	Avançado	≥ 275	12,1	13,0	5,0	-

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	21,9	18,8	21,8	**17,6**
Suficiente	Básico	200 a < 275	56,7	55,9	55,0	**62,7**
	Adequado	275 a < 325	18,9	22,0	19,5	**19,6**
	Básico + Adequado		*75,6*	77,9	*74,5*	***82,4***
Avançado	Avançado	≥ 325	2,4	3,2	3,7	**0,0**

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250	30,9	27,2	36,5	**53,2**
Suficiente	Básico	250 a < 300	37,0	37,0	33,9	**26,0**
	Adequado	300 a < 375	31,3	34,8	29,2	**19,5**
	Básico + Adequado		*68,4*	71,8	*63,0*	***45,5***
Avançado	Avançado	≥ 375	0,8	1,0	0,5	**1,3**

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1

Como se pode verificar através do boletim fornecido pela SEE, a escola pesquisada apresenta, para Língua Portuguesa, uma nota pouco acima de 3.0 (conforme o quadro 2 da página 72), e os alunos com nível "Abaixo do Básico", o que seria equivalente aos níveis de analfabetos funcionais (incapazes de compreender textos simples), ou até mesmo não alfabéticos, é de mais de 17% no 9º ano, série final do Ensino Fundamental, para um total de 100 alunos. Importante atentar também que pouco mais de 19% dos alunos estão no nível de proficiência considerado "Adequado" da língua escrita.

Meu anseio inicial, por meio desta pesquisa, foi o de levantar as indagações necessárias sobre a eficiência de minhas práticas de ensino de leitura, reconhecendo a responsabilidade a mim imbuída a respeito da inabilidade dos alunos em compreender o que leem, afinal, "tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se desenvolver" (CAGLIARI, 1992, p. 149).

Como professora de língua portuguesa, defrontando-me, invariavelmente, com um dos maiores problemas da educação escolar pública: a dificuldade dos alunos em desenvolver habilidades que os levem a acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas escolares e aquelas que vão além dos limites da escola, rodeada por alunos que aprenderam a ler, mas não necessariamente incorporaram a leitura como uma competência que lhes permita envolverem-se com as práticas sociais de leitura, me propus a desenvolver uma intervenção que considere o papel da família nesse processo de aprendizagem da leitura, o qual, em geral, é visto pelos educadores da língua materna como inexistente, salvo em raríssimas exceções, afastando a possibilidade de parcerias produtivas.

Por esta razão, a proposta desta pesquisa, além do estudo das bases teóricas que o fundamentaram (o letramento ideológico – familiar, especialmente, associado a uma perspectiva dos gêneros discursivos) e da análise de dados da escola com relação ao letramento em leitura, foi a de uma intervenção pedagógica de incentivo à leitura, a qual associasse positiva e produtivamente escola e família, a fim de oferecer aos alunos, à própria família, à escola e aos professores de língua portuguesa reflexões mais profundas sobre a problemática aqui apresentada, e não meramente descritivas, e ainda, alternativas que busquem a superação dos problemas relacionados ao letramento.

Vale ressaltar que, considerar o letramento de grupos sociais das camadas populares como a família, certamente envolve uma prática que potencialize o contexto em que os alunos estão inseridos e o diálogo multicultural, e ainda, pauta-se no pensamento paulo-freiriano, o qual enfatiza que os saberes, o aprendizado, a leitura etc. existem em todos os meios, tanto escolares como informais. Por isso mesmo, Paulo Freire critica o discurso de que

> [...] fora da escolarização, não há saber, ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, esse saber tão desdenhado ‘saber de experiência feito’, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (1989, p. 33 e 34)

Os fatos e as discussões apresentadas até aqui justificam a proposta de intervenção desta pesquisa: analisar, primeiramente, as práticas de leitura feitas no ambiente familiar dos alunos de uma turma de 7º ano da escola alvo da pesquisa, e incentivar esse letramento por meio de uma Sacola de Leitura Viajante .

Para tanto, esse trabalho serviu-se da coleta e análise de dados sobre os hábitos e materiais de leitura disponíveis no ambiente familiar dos alunos pesquisados, bem como do seu acesso a leituras em formato digital e a utilização e a frequência destas famílias a ambientes de leitura disponíveis na cidade, como Bibliotecas e Salas de Leitura abertas à comunidade, por meio de questionários submetidos aos pais ou responsáveis e aos alunos (APÊNDICES I E II). E, principalmente, durante o segundo e o terceiro bimestre do ano letivo de 2018, incentivou e mediou a leitura feita em casa, pelo aluno e sua família, da literatura que acompanhava a *Sacola de Leitura Viajante*, a qual foi composta por livros infanto-juvenis, gibis, literatura variada para adultos como jornais, revistas, romances, poesia etc..

O objetivo essencial da intervenção desta pesquisa é relatar a jornada das experiências de leitura no ambiente familiar, promovidas por meio da *Sacola de Leitura Viajante*, refletindo em que medida essas experiências leitoras, da e na família, podem (ou não) estar relacionadas com o letramento em leitura dos alunos pesquisados e de que forma elas contribuem (ou não) para a construção das identidades que se constituem nos lares por influência (ou não) da leitura que lá acontece. Além disso, o relato dessa jornada pretende, sobretudo, refletir sobre o papel do incentivo e da mediação em leitura no ambiente familiar por parte da escola, especialmente, por parte do professor de Língua Portuguesa. Isto por meio de uma prática pedagógica fundamentada nas bases teóricas apresentadas neste trabalho, o letramento ideológico e os gêneros discursivos. A busca é por uma prática de ensino que considere, de fato, os sujeitos praticantes da linguagem, suas crenças, expectativas e experiências com a leitura, com a língua escrita, como estes agem no mundo e a ele respondem por meio dos seus letramentos.

Em termos gerais, além dos específicos já esclarecidos até aqui, o objetivo que norteia esta pesquisa, pontualmente, foi o de promover uma atividade de incentivo e mediação da leitura, através da *Sacola de Leitura Viajante*, a qual incluísse a participação dos familiares de uma turma de alunos de 7º ano de uma escola pública, a fim de investigar e refletir se a parceria família/escola auxilia na ampliação das práticas de leitura desses estudantes, bem como na progressão do letramento em leitura deles, ou seja, na compreensão do que se lê na escola e fora dela.

4.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Como referência inicial, foram considerados os relatórios e boletins do IDESP e do SARESP de 2016 da escola alvo desta pesquisa, já fornecidos no subitem anterior, sobre os níveis de proficiência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental, os quais, como já

discutido, demonstram que o letramento em leitura desses alunos carece de intervenções qualitativas e reflexivas por parte do professor de Língua Portuguesa.

Foram, então, distribuídos questionários com questões objetivas, direcionados aos 22 alunos (APÊNDICE I) e aos familiares (APÊNDICE II) da turma alvo desta pesquisa, para sondagem sobre os seus hábitos de leitura e sobre o acesso a diferentes tipos, sejam elas literárias, informativas, para entretenimento, para educação e instrução, por meio impresso ou digital. Os questionários destinados aos pais ou responsáveis dispunham também de questões acerca da leitura dos filhos e o desenvolvimento escolar dos mesmos, a fim de analisar o ponto de vista da família sobre o sucesso escolar da criança e a sua relação com a leitura.

Era, inicialmente, um objetivo, a coleta de dados por meio de entrevistas com pelo menos um terço dos alunos e de seus pais ou responsáveis, também com o objetivo de fazer uma sondagem mais precisa a respeito do hábito de leitura dos mesmos em família, e ainda, posteriormente à intervenção, seria um meio para relatarem suas experiências e percepções com as leituras da *Sacola* em seus lares. Entretanto, tanto pais como alunos negaram-se a concedê-las, pareciam sentir-se embaraçados com essa opção. Vários esclarecimentos foram feitos aos alunos, reunião de pais marcada e remarcada nos horários mais convenientes para eles, até mesmo aos finais de semana, todavia, esses não surtiram efeito positivo.

De modo geral, tanto os alunos como seus familiares, sentiam-se constrangidos com a possibilidade de serem entrevistados pessoalmente e, mais ainda, de serem gravados, o que seria essencial para a uma análise e uma reflexão mais detalhada das falas dos entrevistados.

O que pode justificar a recusa em participar das entrevistas é o fato de que pesquisas dessa natureza não são comuns no município da escola. Não é, portanto, um acontecimento visto com naturalidade, ainda que previamente esclarecido, de inúmeras maneiras, inclusive. Para o consentimento da participação dos alunos e dos familiares na pesquisa, um termo especial foi produzido (APÊNDICE III). Esse termo foi redigido com uma linguagem mais apropriada à idade dos alunos e às possíveis diferenças no nível de letramento dos pais, se comparada à linguagem comum aos termos de consentimento e assentimento produzidos pelos Comitês de Ética das universidades.[20]

Foquei-me nos questionários e, depois de respondidos, as *Sacolas de Leitura Viajante* passaram a ser encaminhadas aos alunos e seus familiares, organizadas com leituras que

[20] A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética local e aprovada por ele; parecer número: 2.424.097.

pudessem expandir o acesso do aluno e de sua família a uma diversidade maior de leituras que aquelas disponíveis em sua casa. Quando as *Sacolas* retornavam, havia uma conversa informal sobre as impressões e o envolvimento dos alunos e seus familiares com a leitura fornecida nos dias em que ficavam com a *Sacola*.

Servia-me, então, de anotações diárias a respeito do que me relatavam os alunos, compreendendo que elas poderiam servir como um instrumento de acesso aos conhecimentos pessoais dos alunos e às minhas reflexões pessoais no momento do relato, como sugere Telles: "Diários com registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos são importantes instrumentos para se acessar o conhecimento pessoal prático do professor." (1999, p. 87)

Para compensar a ausência das entrevistas na coleta de dados, a qual eu julgava imprescindível, a princípio, as anotações diárias não me pareciam suficientes, visto que a conversa precisava parecer informal, dentro das aulas, para que os alunos não se sentissem constrangidos por estarem, sozinhos, sendo questionados.

Utilizei, então, ao final da intervenção com as *Sacolas*, de uma roda de conversa com a turma, momento no qual segui um roteiro de perguntas semiestruturadas (APÊNDICE IV) acrescentando a elas anotações sobre as falas, as reações e as impressões do grupo. A roda de conversa foi gravada em formato de áudio e vídeo e, posteriormente, transcrita com a intenção de mensurar dados mais específicos da intervenção, bem como, de refletir melhor sobre os impactos da pesquisa na vida letrada dos alunos e seus familiares.

Importante argumentar a viabilidade desse procedimento na coleta de dados como um caminho mais adequado para os propósitos da pesquisa em relação ao grupo pesquisado, assim como esclarecem Melo e Cruz:

> A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são 'falas' sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de

> estruturação da discussão. (MELO; CRUZ 2014, p. 33 apud IERVOLINO; PELICIONI, 2001.)

Foi também realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE V) com a professora coordenadora do Ensino Fundamental da escola em questão. Isso porque, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, em busca de melhorias nos resultados do Idesp e nas avalições externas para as turmas do 6º ao 9º ano, foi implantado na escola o programa Gestão em Foco[21] da SEE. Assim como a muitas outras escolas da rede estadual de ensino, o programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR) e, para executá-lo, é preciso pontuar um problema da escola, planejar intervenções e desenvolvê-las. Visto que o problema pontuado relacionava-se à proficiência em leitura dos alunos, entre outras intervenções, a coordenação decidiu ampliar a *Sacola de Leitura Viajante* a todas as turmas do Ensino Fundamental a partir da minha sugestão.

A escolha pela entrevista semiestruturada com a coordenadora deve-se à importância de manter com ela uma certa informalidade, como costumam ser as conversas de cunho pedagógico que preservo com a coordenação da escola, e flexibilidade, oportunizando argumentações mais abertas e participativas por parte dela. Valho-me da definição e considerações que Manzini faz a respeito desse tipo de coleta de dados:

> A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (2012, p. 156)

A entrevista com a coordenadora do Ensino Fundamental foi gravada e transcrita e busca determinar reflexivamente as dimensões e o impacto dessa pesquisa nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa que também dispuseram as *Sacolas de Leitura Viajante* às suas turmas.

Para esclarecer e ampliar a explicitação da Metodologia executada nessa pesquisa, sua abordagem e os métodos utilizados, o Capítulo a seguir apresenta um relato detalhado da experiência com a *Sacola de Leitura Viajante* e, o capítulo posterior, uma análise reflexiva

---

[21] De acordo com o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o objetivo do programa Gestão em Foco é melhorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio através da formulação de planos elaborados pela comunidade escolar.

advinda do desenvolvimento dessa intervenção no processo de letramento da turma de 7º ano pesquisada.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A EXPERIÊNCIA COM A *SACOLA DE LEIURA VIAJANTE*

É singular, embora envolva uma pluralidade humana, a narrativa do percurso de uma prática docente, em especial, da minha própria prática, por meio de uma observação atenta, reflexiva e mesmo metodológica da intervenção proposta e praticada nesta pesquisa. Após tantos anos, praticando o ensino, aprendendo com ele, fazendo, ocasionalmente, alguns relatos e reflexões orais e escritos sobre meu trabalho, mas não de maneira sistemática, desvelar uma parte desse caminho é de fato algo singular. Parece-me, inclusive, subjetivo, ainda que a intenção seja de compartilhamento, para a reflexão de outros educadores, ou como sugestão para intervir nas práticas de ensino de letramento, e, por esta razão, este relato se vale também de um tom didático.

Cada um dos passos aqui descritos intentam, essencialmente, demonstrar que o percurso da intervenção realizada por esta pesquisa e do letramento dos alunos possui vários "portos de passagem" (GERALDI, 2006). Pois, tendo ampliado meus horizontes de conhecimento sobre a prática do ensino da língua e relacionado esses novos saberes à minha experiência, por meio dessa pesquisa, considero, assim como Geraldi que não há realmente uma ponte entre a teoria e a prática, pois os sujeitos se alteram na *práxis*, consequentemente, a teoria também, dessa forma, o movimento entre os dois constrói cada partida e cada chegada, continuamente, pois não há um único porto, há vários portos de passagem que caracterizam esse movimento contínuo (GERALDI, 2006, p. XXVIII e XXIX).

E cada um dos passos que serão narrados são como "portos" de partida, de chegada, de nova partida, pois neles há diferentes considerações a serem feitas e percebidas. Deixam também dúvidas e questionamentos, alguns dos quais são respondidos em outros "portos", que foram parte dessa passagem ou que ainda farão parte dessa constante trajetória no ensino de leitura. O caminho percorrido e a percorrer é, sem dúvida, o aspecto mais importante dessa narrativa, para mim como pesquisadora e alvo pesquisado, para meus alunos e seus familiares envolvidos e para os possíveis leitores e estudiosos dessa dissertação.

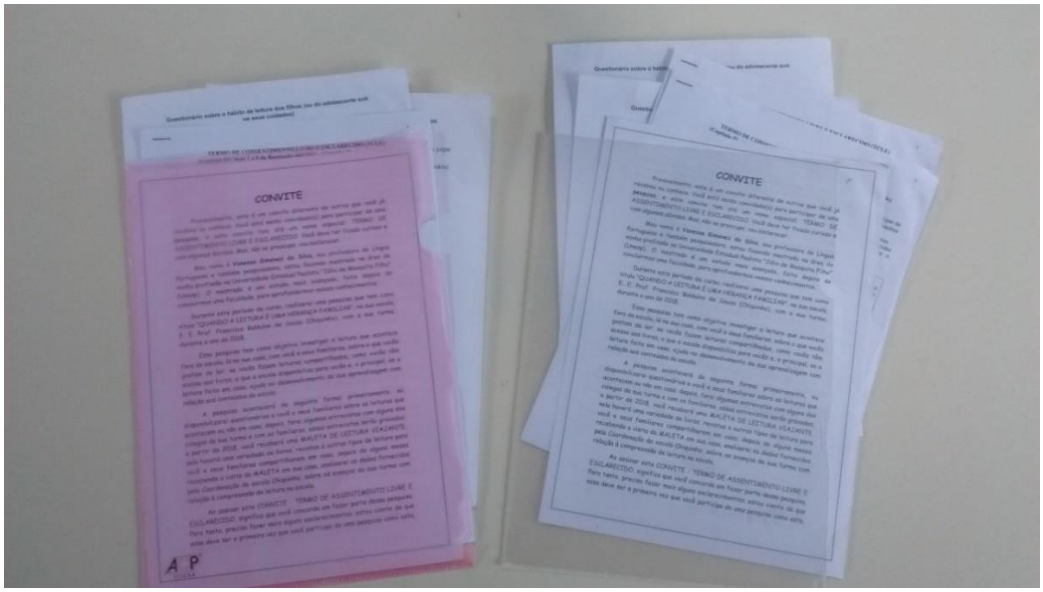
O relato se dará por meio da narrativa dos passos que foram seguidos para o cumprimento da intervenção com a *Sacola de Leitura Viajante*. À narração foram acrescidas as minhas análises e reflexões sobre os fatos sucedidos.

5. 1. *1º passo* – O "porto" de partida: a conversa inicial, o termo especial de consentimento e a "pasta dos documentos"

Oferecer e mediar a leitura para a turma de 7º ano com a qual realizei esta pesquisa, já era uma prática corriqueira e bem recebida por boa parte dos alunos. Quase todos demostravam-se interessados, envolvidos e mesmo empolgados com os momentos de leitura da aula, fosse ela uma leitura compartilhada, para estudo dos conteúdos propostos nos materiais didáticos ou para empréstimo na Sala de Leitura da escola. Da mesma forma, a possibilidade de receberem uma *Sacola* com leituras diversas para lerem em casa, foi muito bem recebida. No entanto, o embarque nessa jornada não foi tão tranquilo. Houve, sim, certa rejeição inicial, quando esclareci à turma, primeiramente em uma conversa informal, que eles estariam fazendo parte de uma pesquisa acadêmica, para o meu estudo e por descobrirem que a leitura na *Sacola* deveria estender-se aos seus familiares.

Para melhor esclarecer as dúvidas, tranquilizá-los e aproximá-los do clima de uma pesquisa de forma positiva e interessante, redigi um termo de consentimento especial para eles (APÊNDICE III) e que também pudesse sanar as dúvidas dos seus pais. Para a entrega desse termo preparei uma pasta, em duas cores diferentes (FIGURA 1), a que os alunos denominaram "pasta dos documentos", para "solenizar" o acontecimento e para envolvê-los numa atmosfera de importância, o que surtiu bastante efeito. Juntamente com o termo especial de consentimento dos alunos, na pasta estava o termo de consentimento dos pais e os questionários que deveriam ser respondidos pelos alunos e pelos familiares.

Figura 1 – Pasta "de documentos"



Pasta contendo os termos de assentimento e os questionários destinados aos alunos e aos seus familiares

5. 2. *2º passo* – O "porto" da rejeição e do desconhecido: a entrevista, a reunião com os pais e os questionários

O estranhamento inicial pela participação em uma pesquisa para a universidade, foi logo revertido por uma empolgação, própria de alguém que se sente importante por fazer parte de algo que julga prestigioso. Para todos da turma, a faculdade é uma realidade muito distante, e mais ainda, uma pesquisa científica, acadêmica, era algo desconhecido para todos, um "mar nunca dantes navegado". O entusiasmo estendeu-se ao verem os questionários, os quais pareciam causar um ar ainda mais solene ao acontecimento. Entretanto, apenas 17 alunos responderam ao questionário, embora todos os 22 alunos da turma tenham recebido a pasta completa.

Nesse momento, estendi a perspectiva das entrevistas pessoais como um dado muito importante, mas a rejeição foi unânime. Soava como uma intromissão em um mundo privado. Foi inevitável a conclusão de que eles se sentiriam muito constrangidos com o fato, por isso, depois de alguma insistência, desisti das entrevistas e comuniquei-lhes que eu faria algumas perguntas quando as sacolas retornassem, mas não como uma entrevista. A ideia da roda de conversa surgiu posteriormente.

Foi nesse momento também que os alunos levaram para casa um bilhete (APÊNDICE VI), quase um convite, para que os pais ou responsáveis viessem conversar comigo sobre a pesquisa, tirar as dúvidas etc.. Infelizmente, esse encontro foi remarcado várias vezes, mas sem o resultado esperado. Os pais, a família, nada habituada a frequentar a escola em situações que sejam diferentes da reunião de pais bimestral, exclusivamente para saber das notas e do comportamento dos filhos, não atendeu ao meu convite.

Pude conversar com alguns deles pessoalmente, quando ocorreu a reunião bimestral, a qual deu-se em uma data relativamente próxima a entrega das pastas; com duas outras mães, conversei em um momento específico, em que apareceram na escola por outro motivo e aproveitaram para me procurar. Metade dos pais, apenas assinaram os termos de consentimento e responderam ao questionário em casa, mas não consegui falar-lhes pessoalmente.

A reação de todos os pais a quem pude esclarecer o objetivo da pesquisa, foi positiva. Entretanto, não demonstraram de fato a intenção de envolverem-se com a leitura que lhes visitaria em breve por meio da *Sacola*. Assim como aconteceu com os alunos, embora 22 famílias tenham recebido o questionário, 16 pais enviaram a pasta com o questionário

respondido. É preciso considerar, no entanto, que há, sem dúvida, uma consciência por parte de quase todas as famílias sobre a importância da leitura para o aprendizado e o sucesso escolar do filho, como se demonstrou nesse momento pessoal com os pais que atenderam ao meu convite e nas respostas dadas no questionário dos pais, mas isso não configura uma certeza da importância do seu papel nesse processo.

Nos próximos dois subitens, é possível uma visualização dos dados obtidos pelas respostas dos alunos e de seus responsáveis aos questionários. Cada uma das tabelas foi elaborada a partir da sequência de perguntas respondidas pelos alunos e pelos familiares aos seus respectivos questionários, como forma de sistematizar tais dados e permitir a reflexão e análise proposta. As cinco primeiras (TABELAS 1, 2, 3, 4 e 5) dizem respeito ao questionário distribuído aos alunos e as quatro últimas (TABELAS 6, 7, 8 e 9), ao questionário destinado aos pais. Segue-se a cada tabela uma análise sobre o perfil leitor dessas famílias.

5. 2. 1. Organização e análise dos dados obtidos através do questionário respondido pelos alunos

As reflexões, neste subitem, consideram as respostas de 17 alunos ao questionário a eles destinado. Elaboradas por mim, as perguntas, indicadas abaixo de cada quadro, buscavam informações acerca dos seus hábitos de leitura em casa, o que há de leitura disponível em seus lares, sobre a compra e empréstimo de livros e a frequência com que utilizam tais leituras.

Há, em relação ao que se considera como leitura efetiva, uma ressalva importante que permeou a pesquisa: a leitura feita por meio da internet. Embora os questionários tenham sido elaborados com a finalidade de observar a leitura feita em casa nos suportes impressos, pois esses que fariam parte da *Sacola de Leitura Viajante*, foi preciso e proveitoso esclarecer e refletir com os alunos, nos dias em que estiveram respondendo aos questionários, que o mundo contemporâneo é feito de leituras digitais também que não podem ser desconsideradas, pois são valorosas para o desenvolvimento em leitura deles, são, inclusive, um letramento factual e imprescindível. No entanto, reproduzindo a ideia estabelecida, muitas vezes, pela própria escola, de que essa leitura é de pouco valor, a maioria dos alunos não se reconhece um leitor habitual, quando faz leitura desses gêneros digitais. Tal concepção foi também trabalhada, à medida que os próprios conteúdos escolares viabilizavam a compreensão, e o que se constata, inclusive, é que esse tipo de leitura é bastante compartilhado dentro da família, embora não tenha sido foco desta pesquisa.

Quadro 5 - Questionário alunos 1

Gêneros de leitura	**Resposta dos alunos**
Livros de pesquisa (enciclopédia, didático, apostila, dicionário)	**9**
Livros de romance, contos e poemas	**4**
Livros religiosos	**14**
Livros de autoajuda	**4**
Livros de culinária	**13**
Livros sobre saúde	**5**
Livros infantis	**9**
Livros sobre educação dos filhos	**2**
Revistas	**5**
Gibis e livros em quadrinhos	**4**
Jornais	**6**
Livros digitais	**1**
Outros	**5**

Que tipo de leitura há na sua casa? (Assinale quantas alternativas julgar necessário) Fonte: A autora (2018)

Considerando a totalidade de questionários respondidos pelos alunos (17), é muito baixa a porcentagem de alunos que não possuem literatura religiosa e de culinária em casa, aproximadamente 2%, apenas. Nas conversas em classe, quase todos apontaram a Bíblia como livro religioso existente em casa, e em relação à leitura culinária, comentaram sobre a existência de dois principais suportes: livros e revistas de culinária.

A leitura para pesquisa é equivalente à leitura infantil, exatamente a mesma porcentagem , pouco mais de 50%. Considerando que apostilas e livros didáticos são fornecidos gratuitamente pela rede pública de ensino, os livros infantis são, sem dúvida, uma presença significativa nesses lares e podem representar um envolvimento maior com a leitura quando esses alunos ainda são crianças, ou até mesmo uma preocupação da família em prover para esses, quando crianças, o acesso à leitura conforme a sua faixa etária.

Jornais impressos têm também uma presença, ainda que pequena (menos de 4%, nos lares desses alunos), o que possivelmente acompanha a realidade do jornal impresso nos dias

atuais, substituído pela leitura de notícias por meio de suporte digital. Essa mesma porcentagem se verifica para os livros de autoajuda e para os gibis e livros em quadrinho. No caso desses dois últimos, é, de fato, uma porcentagem bem pequena, visto que a procura e pedido por empréstimo de livros em quadrinhos na Sala de Leitura da escola é grande nessa turma e, como a Sala de Leitura dispõe de pouquíssimos gibis, faço uso de uma coleção particular durante as aulas para a faixa etária dos 11 aos 13 anos, e o sucesso desse tipo de leitura é bastante considerável. Entretanto, pode-se dizer que, para a maioria, esse tipo de leitura não está incluído no seu ambiente familiar. A quantidade de leitura sobre saúde e de revistas supera a de gibis.

Leitura sobre a educação dos filhos é realmente bem pequena, menos de 2% e de livros digitais é quase nula, menos de 1%. É importante comentar que, ao virem o questionário, vários alunos me perguntaram sobre o que seria um livro digital, pouquíssimos haviam visto um ou mesmo ouvido dizer algo a seu respeito. Nesse momento, foi importante explicar que as leituras que são feitas por meio de *smartphones* e computadores também são leituras digitais, ainda que não necessariamente de um livro.

Havendo leitura disponível em casa, o mais importante, sem dúvida, era saber se essa, de fato, era utilizada, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Questionário alunos 2

Frequência	**Resposta dos alunos**
Diariamente	**1**
Semanalmente	**2**
Mensalmente	**1**
Dificilmente	**12**
Nunca li o que há disponível em casa	**1**

Você costuma ler a literatura disponível em sua casa? Fonte: A autora (2018)

Como se pode constatar, a leitura disponível em casa é bem pouco utilizada, apenas um aluno afirmou fazer uso diário da leitura, e mesmo as porcentagens semanais e mensais são muito baixas. Ao questioná-los, em conversas durante as aulas, sobre essa baixa frequência de leitura do que há disponível em casa, a maioria comenta que é pela falta de variedade, por serem poucas as opções e distantes dos seus interesses. O tempo gasto com o uso de aparelhos

eletrônicos foi também apontado por boa parte dos alunos, que não consideram que a leitura que fazem nos sites da internet seja relevante.

Sendo assim, era de se esperar que as opções e os interesses pudessem se ampliar por meio do empréstimo de livros, entretanto, não é o que se revela nos dados obtidos e organizados a seguir:

Quadro 7 - Questionário alunos 3

Frequência	**Resposta dos alunos**
Com frequência	**1**
Algumas vezes	**5**
Dificilmente	**11**
Nunca fiz empréstimo de nenhum tipo de leitura	**0**

Você costuma fazer empréstimo de livros, revistas e jornais? Fonte: A autora (2018)

Como se pode facilmente constatar, mais de 60% dos alunos responderam que "dificilmente" fazem empréstimo de livros. Há várias reflexões a serem feitas sobre esse desinteresse pela leitura, quando, aparentemente, oportunizada. No entanto, essas análises serão expandidas mais adiante, no momento em que analisarmos o interesse e o envolvimento da turma com a *Sacola de Leitura Viajante*, o que nos levará há importantes reflexões sobre a necessidade de incentivo e mediação da leitura por parte do professor.

De qualquer modo, o próximo quadro já fornece um indicativo bastante relevante sobre esse papel da escola e do professor na oportunização da leitura:

Quadro 8 - Questionário alunos 4

Local ou pessoa de empréstimo	Resposta dos alunos
Biblioteca da cidade	**2**
Biblioteca e ou Sala de Leitura das escolas da cidade	**10**
Biblioteca e ou Sala de Leitura do local de trabalho dos familiares	**0**
Amigos, vizinhos e parentes	**2**
Professores	**5**
Outros	**0**

Caso tenha o hábito de fazer empréstimos de qualquer tipo de literatura, indique a origem desse empréstimo. Fonte: A autora (2018)

Como evidencia a tabela 4, a porcentagem de empréstimos feitos nas escolas é altamente maior que qualquer outro, e o que mais se aproxima, com pouco mais de 4%, são os empréstimos feitos com o próprio professor. Em realidade, não são poucas as vezes que fiz empréstimos pessoais de livros a alunos e, da mesma forma, observo outros colegas de trabalho fazendo o mesmo em nossa comunidade escolar. Ao que parece, na escola, a figura do professor está associada ao acesso do aluno à leitura também fora dos muros escolares.

Quadro 9 - Questionário alunos 5

Aquisição de leitura	Resposta dos alunos
Sim, vários	**1**
Sim, alguns	**1**
Sim poucos	**5**
Não comprei nenhum tipo de leitura este ano	**10**

Você comprou algum livro, revista, gibi ou jornal neste ano? Fonte: A autora (2018)

Se o acesso à leitura, em seus diferentes suportes, associa-se ao papel da escola, consideravelmente, como já observamos, a aquisição pessoal de qualquer tipo de leitura é, por sua vez, muito pequena por parte dos alunos. Menos de 1% afirmou ter comprado vários livros durante o ano e a mesma porcentagem é válida para quem afirmou ter adquirido alguns livros. Importante considerar que o questionário foi respondido no mês de abril de 2018, o que nos leva a concluir que, possivelmente, esses dois alunos possuem um acesso diferenciado no que diz respeito à aquisição pessoal de leitura, com relação ao restante da turma, visto que mais de 50% responderam não ter adquirido nenhum livro durante o período.

5. 2. 2. Organização e análise dos dados obtidos através do questionário respondido pelos pais ou responsáveis

Neste subitem, são analisadas as respostas de 16 pais ao questionário por mim formulado, o qual objetivava obter informações sobre seu envolvimento nas leituras feitas em casa pelos filhos: a frequência dessas leituras por parte das crianças na observação dos seus responsáveis, possíveis leituras feitas pelos pais juntamente com os filhos e sobre o grau de importância que dão à leitura de seus filhos.

Quadro 10 - Questionário pais 1

Frequência		**Resposta dos pais**
Diariamente		**2**
Semanalmente		**5**
Mensalmente		**4**
Raramente		**5**
Nunca		**0**

Com que frequência você observa seu filho(a) lendo algum tipo de literatura (sejam revistas, gibis, jornais, livros de romance, contos, poemas, livros para estudo, livros digitais)? Fonte: A autora (2018)

Pode parecer estranho e até curioso analisar esse primeiro quadro de respostas do questionário destinado aos pais, especialmente, se considerarmos as respostas oferecidas pelos filhos no quadro 6, em que se verificava que 70% dos alunos responderam que dificilmente leem o que há disponível em casa. O quadro 10 mostra que 40% dos pais afirmam observar seu filho fazendo algum tipo de leitura semanalmente e apenas 20% afirmaram que raramente veem seus filhos lendo.

É possível que, de forma um tanto subjetiva, a visão de pais e filhos sobre a frequência de leitura dessas crianças e adolescentes seja diferente. Talvez o próprio discurso da escola para o aluno, de que ele deveria ler com mais frequência, altere a visão que eles próprios têm sobre o tanto que leem, enquanto que a família, mais distante desse discurso, possivelmente, reconheça que o filho tem contato considerável com a leitura, ainda que longe de uma frequência ideal, conforme revelam os dados organizados.

Quadro 11 - Questionário pais 2

Frequência	Resposta dos pais
Sim, várias vezes	**5**
Sim, algumas vezes	**3**
Sim, poucas vezes	**7**
Nunca li junto com ele	**1**

Você já fez alguma leitura compartilhada com seu filho(a)? Fonte: A autora (2018)

Para a narrativa que aqui desenvolvo, os dados obtidos pelo quadro 11 são, sem dúvida, muito importantes. Ainda que em proporções diferentes, 90% dos pais responderam já ter feito alguma leitura compartilhada com os filhos, contrariando o que que, em geral, a própria escola supõe: que a família não participe do letramento de seu filho, que esta seja apenas uma função da escola.

Creio ser fundamental a reflexão, talvez até mesmo a constatação, de que no cotidiano das famílias de nossos alunos haja muitos processos de letramento acontecendo e que são ignorados ou subestimados pela escola, a qual ainda acredita que as "inabilidades letradas" da família a impedem de colaborar no letramento dos alunos. A isso acrescento as afirmações de Street (2014, p. 35): "A falta de habilidades letradas pode ser uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina". E, não menos importante, acrescento o que assevera Petit (2010, p. 58): "Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias".

Quadro 12 - Questionário pais 3

Grau de preocupação	Resposta dos pais
Muito grande, pois ler é muito importante para a vida dele(a)	**16**
Dou pouca importância	**0**
Não me importo com a leitura dele(a)	**0**

Qual o seu grau de preocupação com os hábitos de leitura de seu filho(a)? Fonte: A autora (2018)

No mesmo sentido das considerações ao quadro 11, a análise e a reflexão que se estende quando se observa as respostas categóricas dos pais à questão organizada acima, reafirma a certeza de que a família reconhece que há um papel a ser cumprido no letramento dos filhos fora da escola. É certo também que não se pode rejeitar a visão da escola sobre o reconhecimento da importância familiar no desempenho escolar do filho. De modo geral, a

escola, os professores observam e compreendem essa posição da família como uma resposta óbvia sobre a qual é impossível uma afirmação negativa. No entanto, ao que parece, o envolvimento e o incentivo a essa leitura fora da escola é mínimo por parte das famílias.

Se as análises forem feitas apenas considerando aquilo que é visível nas relações familiares em relação aos estudos dos filhos, parece impossível negar a relevância dos argumentos da escola e dos professores. Entretanto, o que quero considerar aqui é o princípio dos estudos de Street (2014) sobre os letramentos sociais, de que a escola acaba por negar e depreciar os letramentos familiares, sem considerar que esse ajuste nas concepções do papel familiar para o letramento de uma criança levaria à melhora em seu desempenho escolar (STREET, 2014, p. 203).

Quadro 13 - Questionário pais 4

Grau de importância	**Resposta dos pais**
Sim, ajuda muito	**15**
Ajuda um pouco	**1**
Não faz diferença	**0**
Não sei dizer	**0**

Você considera que a leitura que uma criança e um adolescente faz fora da escola pode ajudá-lo no seu desempenho na escola? Fonte: A autora (2018)

O quadro 9 reforça a reflexão feita até aqui, complementando-a. Analiso e reconheço que o discurso da escola de que é essencial a participação dos pais na educação dos filhos, permanece sendo apenas um discurso, em grande parte das vezes, nas práticas de ensino de leitura de nossas escolas, como tantas vezes são as minhas próprias práticas, pois não permitem, de fato, que essa participação se efetive, ao desconsiderarem que o "letramento básico" do aluno provém do seu lar, variando é claro com cada contexto cultural. E é justamente aí que as classificações do que é básico ou adequado em relação à leitura podem ser questionadas, uma vez que não se considera a "bagagem de letramento" do aluno, herdada do seu contexto familiar, avaliando-o apenas por aquilo que é relevante para os letramentos escolares.

A resposta da família a essa história de rejeição aos seus letramentos não poderia ser outra, a não ser o de afastamento e desconfiança. Os questionários comprovaram o reconhecimento e mesmo o desejo da família na promoção do desenvolvimento da leitura dos seus filhos, mas esse reconhecimento carece ainda de espaço para se desenvolver junto à escola, o que não é uma tarefa fácil, depois de tantas décadas de rejeição ao letramento familiar e da

certeza, hoje questionável, do papel de superioridade e poder da escola com relação ao letramento "adequado" dos alunos. A proposta da *Sacola* era a de estreitar essa relação, e os desafios para a sua concretização estavam começando, pois eram portos desconhecidos, tão próximos e tão distantes, ao mesmo tempo, tão necessários para ambos os lados, mas tão difíceis de serem interligados.

5. 2. 3. O "porto" de início da *Sacola de Leitura Viajante*

Após o período de tentativas de diálogo com os pais, das também frustradas tentativas de entrevistas e da devolução dos questionários, parte dos alunos estava ansiosa pela entrega das *Sacolas de Leitura Viajante* e parte deles parecia pouco empolgada com o início dessa aventura. No entanto, no dia marcado para iniciar as "viagens" das *Sacolas*, a euforia foi quase geral, especialmente, sobre quem seriam os primeiros a levarem-nas para casa.

Figura 2 – Primeiras Sacolas distribuídas

Imagem das primeiras Sacolas de Leitura Viajante e das leituras que as acompanharam

Encomendei a confecção de duas *Sacolas*, como se vê na Figura 2, acreditando que seria o mais viável para que todos tivessem a oportunidade de ficar pelo menos uma semana com ela em casa, até o mês de outubro. E preparei-as com uma variedade de leituras[22] que, a meu ver,

[22] Muitos dos livros e revistas que fizeram parte das *Sacolas de Leitura Viajante* serão mencionados com mais detalhes, ainda neste capítulo, nos relatos feitos pelos alunos, quando as Sacolas retornavam. A lista completa com as leituras que compuseram a Sacola pode ser consultada no APÊNDICE VIII.

pudesse interessar a qualquer um dos primeiros alunos que a levassem, bem como a seus familiares. Havia decidido que o melhor, para iniciar, seria um sorteio, para que não houvesse discussões a respeito. Nas sacolas havia livros de narrativas literárias infanto-juvenis e para adultos, revistas de notícias e reportagens, revistas de curiosidades para jovens e adolescentes, livro de poesia, livros de advinhas, anedotas e trava-língua, manuais de curiosidades para crianças e adolescentes, revistas de entretenimento, revistas e livros de culinária, gibis[23] e jornal[24].

Acredito que a euforia inicial deveu-se à apresentação das leituras que estavam na *Sacola*, por meio de uma mediação que tornou a possível frieza e distância típicas de uma pesquisa, um momento de proximidade, de interação e mesmo de reconhecimento de que a pesquisa com a *Sacola* era mais um complemento das aulas de leitura compartilhada que já fazíamos. Escolhi a Sala de Leitura da escola como um ambiente mais propício para evento inicial; mostrei e comentei as diferentes leituras, deixei que eles pudessem manusear as *Sacolas* livremente, e ainda contamos com a presença da coordenadora do Ensino Fundamental, que, por fim, sorteou os primeiros alunos a levarem-nas para casa.

A reação ao sorteio foi típica de alunos da faixa etária: muita conversa, protestos e risadas, e a reação dos dois sorteados foi receptiva, mas de diferentes maneiras. Fui acompanhando de perto a recepção e comentários dos dois sobre a *Sacola* que receberam. A aluna G. M.[25] reagiu com bastante empolgação e curiosidade, comentava com as colegas próximas sobre cada uma das leituras que estava levando, em especial, sobre por qual delas estava mais interessada e sobre quais poderia ler com o irmão mais novo, o qual, ela me relatou, havia acabado de aprender a ler. Começava a reconhecer o caminho de compartilhamento de leituras entre irmãos que, outrora, fizera também parte da minha vida.

As amigas mais próximas a G. M. também folheavam as leituras e questionavam a possibilidade de emprestarem algumas antes que chegasse o momento delas, pareceram bastante ansiosas pela sua vez e davam palpites sobre o que queriam de leituras nas *Sacolas*, suas preferências. Foi um momento importante para mim, pois por meio daqueles comentários e do que eu observava em suas reações, conclui que precisaria de mais *Sacolas Viajantes*

---

[23] Todos os gibis que acompanharam as Sacolas fazem parte de uma coleção particular e são de Maurício de Souza.
[24] O jornal que acompanhou a *Sacola* foi *O Estado de São Paulo*, inicialmente, adquirido com meus próprios recursos. A partir do mês de agosto passei a utilizar exemplares da própria escola, que fez a assinatura do mesmo jornal por quatro meses.
[25] A referência aos participantes da pesquisa será feita sempre pelas iniciais dos nomes, como forma de manter seu anonimato.

circulando, além disso, percebi também que o melhor seria sortear os alunos das próximas *Sacolas* um dia antes da entrega, para que eu pudesse organizá-las de acordo com as sugestões deles também.

A outra *Sacola* foi sorteada para J. V., e sobre ele há detalhes bastante interessantes para esta pesquisa. Sua reação ao sorteio foi de euforia, agiu como se fosse uma competição em que ele houvesse sido o vencedor, esnobando a *Sacola* para os colegas como um troféu, e esses protestavam e mesmo comentavam que ele nem iria ler e, portanto, eles deveriam ficar com ela; para mim, mais um fato que demonstrava a necessidade de preparar mais *Sacolas Viajantes*. Depois da demonstração de vitória, sentou-se e não abriu a *Sacola*, parecia, inclusive, pouco à vontade com ela.

Há fatos importantes para relatar na experiência da *Sacola* com J. V., pois, embora ele não seja dos alunos mais interessados nas aulas, de um modo geral, nem nas aulas de leitura compartilhada, ele é muito fã de gibis. Sempre que levo meus gibis particulares à aula, ele fica bastante envolvido em suas leituras. Na *Sacola* que levava, havia gibis como ele já sabia, mas nem eles despertaram-lhe a curiosidade. J. V. havia sido o primeiro aluno a devolver-me a "pasta de documentos" respondida e assinada e fez isso acompanhado do pai, que veio à escola e conversou com a coordenadora do Ensino Fundamental, pois não era meu horário de trabalho e ele não havia avisado previamente. Veio, na verdade, para tratar de outros problemas referentes a outros filhos que tem na escola, mas comentou com a coordenadora que estava bastante satisfeito com o projeto de leitura. Para mim, um sinal de que a receptividade de J. V. e seus familiares à *Sacola* seria certa. No entanto, não era o que parecia, agora que ele estava com ela.

Ao final da aula, J. V. veio até mim muito acanhado e acompanhado de um colega que trazia a *Sacola* nas mãos e disse em nome de J. V. que ele não queria levá-la para casa. Os poucos alunos que ainda estavam na sala, alvoroçaram-se por candidatarem-se para levá-la no lugar de J. V. Precisei acalmar os ânimos e dispersá-los para poder conversar com J. V. Questionei o porquê, mas ele não conseguia expressar-se naturalmente, estava constrangido. Propus uma opção: se ele dobrasse bem a *Sacola* poderia colocá-la dentro da mochila, assim ele talvez ficasse mais à vontade para levá-la. Na verdade, eu já tinha chegado à conclusão de que a reação um tanto negativa de J. V. podia ser pela vergonha de carregar a *Sacola* pela escola. Ele acatou a minha sugestão, colocou-a dentro da mochila e foi embora com ela, parecendo mais tranquilo. Percebi que precisaria fazer sempre essa sugestão, em especial, aos garotos da turma.

5. 2. 4. As "viagens" das *Sacolas*, alguns dos "portos de passagem" nos relatos dos alunos

Este é, pessoalmente, o trecho mais importante desta minha narrativa, ou o que mais me sensibiliza: os portos por onde passaram as *Sacolas de Leitura Viajante*; portos de chegada e também de partida, nas concepções quase poéticas de Geraldi (2006, p. XXVIII), quando se trata do registro das práticas de ensino de um professor, como esta intervenção o é. E a cada relato, observação, reflexão e análise que fiz desses momentos, certificava-me do sentido de continuidade concebido por Geraldi (2006, p. XXIX) que esta narrativa dá à minha experiência como professora de linguagem.

Tornou-se, sem dúvida, o retorno das *Sacolas*, um momento de grande expectativa para mim e de descobertas agradáveis, na maioria das vezes, felizmente, e mesmo os relatos que retornaram e podem parecer pouco produtivos, trouxeram reflexões importantes também para o meu trabalho com leitura, pois, além de serem parte desta passagem, são também novos portos de partida, para recomeços e continuidade. E inicio descrevendo a experiência no retorno das *Sacolas* da aluna G. M. e do aluno J. V., os quais foram os primeiros a recebê-las, como relatado no subitem anterior.

A euforia inicial de G. M. com as leituras da *Sacola* não pareceu a mesma no dia combinado para a devolução. Entregou-me a *Sacola* mais friamente do que a recebeu. Sentindo essa mudança de comportamento, e também, ansiosa pela primeira devolutiva sobre as leituras, perguntei-lhe por que ela parecia não estar muito satisfeita. Relatou-me, então, que havia gostado bastante sim, mas que em sua família a satisfação não havia sido a mesma, pois seu irmão havia ficado interessado, sobretudo, por uma edição da revista *Recreio*[26], mas como a matéria de capa dizia respeito à ancestralidade do ser humano, numa clara referência à evolução da espécie segundo a Ciência, a mãe não havia permitido que ela lesse para o irmão. Pela descrição de G. M., senti certa animosidade por parte da mãe a qualquer outra leitura da Sacola, em virtude, daquela que ela julgou inadequada ao filho menor e, por esta razão, manteve-se distante das outras leituras também. Ao questionar sobre o interesse do pai, G. M. respondeu-me que ele lia bastante, mas só a Bíblia.

[26] A revista *Recreio* é um periódico mensal infanto-juvenil, atualmente, publicado pela Editora Caras. Seu conteúdo, bastante diversificado, traz curiosidades sobre vários temas, quadrinhos, resenhas e atividades em uma linguagem bastante dinâmica que pretende acompanhar o ritmo de leitura da internet. A edição que fazia parte da Sacola foi a 829, de 2016.

Poderia ter concluído esse fato como um fracasso inicial aos meus objetivos, mas, ao contrário, vi-o como um momento de aprendizagem singular. Eu precisava me dispor aos letramentos familiares dos meus alunos, sobre isso era a minha pesquisa. E G. M. é sempre uma aluna interessada nas mais diversas leituras. Tomei uma decisão importante, antes do final da aula, que serviria para outras experiências, com a família de outros alunos, posteriormente. Fui até a aluna e propus-lhe tentar novamente a visita da Sacola na sua casa, com outras leituras. Um pouco receosa ela acabou aceitando e ainda me pediu para que colocasse novamente algumas leituras que já haviam estado na primeira *Sacola* que ela levou, em especial, os livros *Proibido para Maiores*[27], *Adivinhe se Puder*[28] e *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga[29]. Certamente eu não havia me equivocado tanto.

E assim procedi. Trouxe-lhe uma segunda *Sacola* com boa parte das leituras da primeira, mas acrescentei o volume da enciclopédia *Grandes Impérios e Civilizações – A Bíblia: Terra, História e Cultura dos Textos Sagrados*[30], e ainda uma Bíblia infantil ilustrada[31]. O retorno desta segunda *Sacola* foi bem diferente. G. M., na verdade, demorou mais que o previsto para devolvê-la e quando, por fim, trouxe-a de volta, veio até mim espontaneamente para relatar que havia aproveitado todas as leituras, que a mãe havia ficado bem mais receptiva, havia usado o livro de receitas que estava na *Sacola*, havia até participado com ela da leitura para o irmão mais novo, e os dois haviam brincado com a mãe para que ela descobrisse as respostas das adivinhas dos livros desse gênero. Relatou ainda que, embora não tivesse feito nenhuma observação ou compartilhamento com a família sobre as leituras, o pai havia lido partes da enciclopédia que enviei e o jornal também.

O relato de J. V. tem características bastante diversas dos relatos de G. M. O aluno trouxe a *Sacola* no dia combinado e entregou-me com muito mais segurança do que a recebeu. Entretanto, a devolução veio acompanhada de uma observação direta, "Já vou avisando que só li os gibis, nem olhei o resto!", assegurou-me ele como se já tivesse ensaiado a resposta. Depois de demonstrar satisfação por ele ter se envolvido com a leitura dos gibis, perguntei-lhe sobre a

---

[27] *Proibido para Maiores* é uma coleção de livros de piadas e adivinhas para crianças, escritos por Paulo Tadeu e lançado pela Matrix Editora, 2007.
[28] Livro de adivinhas da escritora infantil Eva Furnari, *Adivinhe se Puder* estimula a linguagem oral das crianças em fase de alfabetização. Editora Moderna, edição de 2008.
[29] A edição é a 35ª, de 2013, publicada pela Casa Lygia Bojunga.
[30] A coleção completa desta enciclopédia das Edições del Prado de Madri (1996) é composta por 24 volumes sobre os grandes impérios e civilizações da Antiguidade, e inclui dois volumes sobre as civilizações mencionadas nos textos bíblicos.
[31] O exemplar que acompanhou a *Sacola de Leitura Viajante* foi *O Mundo Colorido da Bíblia*, da Casa Publicadora Brasileira, 8ª edição, 2003.

família. Eu já sabia que J. V. morava com o pai e vários irmãos, um adolescente e outros quatro mais novos que ele. Estava curiosa por saber se a *Sacola* havia alcançado mais algum membro da família. Ele contou-me, então, que o pai, que estava desempregado, havia lido bastante coisa, e chamado a atenção dos filhos para fazerem o mesmo, mas o irmão mais velho não havia lido nada, os mais novos, assim como ele, leram os gibis. Segundo J. V., ele lia os gibis sozinho, para ter um pouco de sossego dos irmãos, ou dava os gibis para eles lerem, para que eles dessem sossego para ele, quando o pai colocava-os sob a sua responsabilidade, o que acontecia com frequência. Fez-me por isso um pedido, o de levar mais gibis emprestados. Disse-me inclusive que queria mesmo era uma *Sacola de Gibis Viajante*.

Cheguei a ficar em dúvida, se deveria fazer uma *Sacola* só com gibis para J. V. Especialmente, preocupei-me com os meus objetivos na variedade de leitura para alcançar a todos os familiares, mas compreendi, que a demanda de leitura na família de J. V. exigia dele responsabilidades também, não apenas de compartilhar leitura, mas de educar por meio dela. Lembrei-me de quantas vezes, para acalmar meus filhos, também propunha a hora da leitura silenciosa, a qual, quase sempre era com gibis, para que a leitura não parecesse um castigo. Fiquei também na dúvida quanto aos outros alunos, que poderiam pedir que suas *Sacolas* fossem só de gibis também. Mas cedi ao seu pedido, acreditando que o meu objetivo se realizaria de diferentes maneiras, não apenas da forma que eu havia planejado ou idealizado. Entreguei-lhe a segunda *Sacola* em separado e pedi-lhe que não espalhasse para os colegas, até que todos já tivessem levado a *Sacola*.

Quando M. C. foi sorteada para levar a *Sacola Viajante*, ficou muito feliz. Pareceu-me que ela aguardava esse momento com ansiedade. Lembrou-me ela que tinha uma irmãzinha mais nova, de quatro anos, como indicativo de que eu deveria reservar algo para a idade da irmã. Falou-me também que queria uma *Sacola* com as leituras que faziam mais sucesso entre os meninos, o que incluía o *Manual de Aventuras do Cebolinha*[32], *Só para Garotos: como ser o melhor em tudo*[33] e, especialmente, a *Revista Mad*[34].

Esta última fez grande sucesso com toda a turma, realmente, o que eu suponho, deve-se ao programa de televisão de mesmo nome, inspirado na revista e que hoje está nos canais

---

[32] Livro de histórias, curiosidades e atividades produzido pela editora Maurício de Souza, 2009.
[33] Manual divertido de sugestões e lições nas mais diversas áreas: etiqueta, experiências, brinquedos, jogos, esportes, escotismo, ciência etc., escrito por Guy Mcdonald e Dominique Enright, da Editora Leya, 2010.
[34] A Revista Mad é uma revista de humor satírico a todos os aspectos da cultura popular, criada nos Estados Unidos e que chegou ao Brasil no início dos anos 70. As revistas que acompanharam as Sacolas também são de uma coleção particular.

abertos, e ao momento em que apresentei as leituras das *Sacolas* para a turma. Pedi-lhes que observassem a seção de Cartas do Leitor e tentassem descobrir algo familiar a eles nas cartas. Todos descobriram que nas revistas havia sempre uma carta de um leitor da cidade deles, Quatá. O leitor é um de meus filhos, e apaixonado pelo humor satírico da revista, escreveu inúmeras cartas a ela, mantendo sempre o mesmo tom de deboche da revista. Para os alunos, ter o nome de alguém próximo a eles em uma leitura parecia algo muito excitante; por esta razão, interessaram-se muito pelas revistas e por compreender a sátira que faziam nas diferentes matérias e quadrinhos.

Quando M. C. retornou com a *Sacola*, contou-me que passou muito tempo lendo e divertindo-se com as revistas *Mad* que deixei para ela, e que lera bastante com a irmã. De noite, lera o livro que continha clássicos contos de fada e, em outros momentos, os dois livros infantis de Eva Furnari que selecionara para a sua Sacola*: A Menina e o Dragão*[35] e *Você Troca?*[36]. Relatou-me que a madrasta havia se interessado pelas revistas de receita e lera um pouco da antologia poética de Cecília Meireles[37] e que o pai apenas olhara as leituras, mas não lera realmente nenhuma. O relato de M. C., bem como os anteriores e os que se seguirão, demonstram que o letramento entre os irmãos por meio da mediação e do compartilhamento de leituras é, por vezes, mais significativo do que com o restante da família.

K. G. era uma das poucas alunas que relatava ter em casa uma quantidade razoável de livros, infantis e infanto-juvenis. Incentivada pelo pai, ela adquiria os livros que pareciam lhe interessar, mas acabava por deixá-los guardados. Disse-me, inclusive, que lera muito pouco do que adquirira e quem acabava lendo era sempre ele. Comentava que estava ansiosa para levar a *Sacola* para casa, mas para mostrar ao pai; explicou-me que não era preciso selecionar preferências, pois ele lia qualquer coisa. Fiquei preocupada na seleção das leituras para K. G., pois desejava que ela também se envolvesse com as leituras. Muito do que os colegas costumavam comentar e até compartilhar entre eles daquilo que havia em suas *Sacolas*, não parecia interessar K. G., a exceção das revistas *Mad*.

Organizei então sua sacola com alguns exemplares da *Mad* e revistas para garotas adolescentes[38], jornal, revistas e livros de culinária, o clássico da literatura brasileira *Capitães*

---

[35] Livro de história sem palavras, recomendado para crianças que ainda não estão alfabetizadas, da Formato Editorial, 1990.
[36] Livro infantil com frases rimadas para estimular a fala, da Editora Moderna, 1995.
[37] Antologia Poética/Cecília Meireles. 3ª ed. – Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2001.
[38] As *Sacola*s tiveram alguns exemplares das revistas *Todateen* da Editora Alto Astral e *Atrevida* da Editora Escala, ambas direcionadas ao público adolescente feminino.

da Areia[39], o *Pagador de Promessas* em *Graphic Novel*[40] e uma leitura que selecionei especialmente para K. G., *A outra face – história de uma garota afegã*[41] da premiada escritora canadense Deborah Ellis, contando que ela poderia interessar-se pela história da protagonista do livro, a qual precisou se passar por um garoto para poder ajudar a família durante o regime Talibã no seu país. Apresentei o livro a K. G. com entusiasmo, ela foi educadamente receptiva, mas o interesse real por ele vinha dos colegas que estavam próximos, o que pareceu ser um incentivo a mais para ela.

No dia do retorno da *Sacola*, K. G. veio logo me dizer que ainda não iria entregá-la, pois o pai e ela ainda estavam lendo. Contou-me que ele estava bastante feliz com a oportunidade de ler *Capitães da Areia*, e que já havia lido *A outra face*, e de tanto incentivá-la sobre o livro, ela começara a ler também e estava gostando. A mãe tinha lido com ela algumas matérias das revistas *Todateen* e *Atrevida* sobre moda e beleza. K. G. fez questão de comentar que estava empolgada com as leituras e que conversara bastante com o pai sobre elas, algo que não fazia há algum tempo, conforme os aparelhos de mídia eletrônicos, em especial o celular, foram entrando na sua vida.

A forma espontânea e honesta de K. G. relatar a sua experiência e de sua família com a *Sacola* surtiu um efeito bastante positivo em alguns colegas da classe, os quais ainda não haviam demonstrado muito interesse pela pesquisa. K. G. é uma garota bastante popular na turma e, consequentemente, é influenciadora no comportamento de boa parte deles, sejam meninas ou meninos. O livro sobre a garota afegã passou a ser bastante disputado; depois dos relatos de K. G., precisei encontrar mais um exemplar para circular nas *Sacolas*. Passei a notar também que a mediação e o compartilhamento de leitura familiar que eu objetivava ganhara uma proporção extra, passando para o compartilhamento entre amigos.

Assim como K. G., outra aluna, K. V., também me relatara a compra de livros com certa frequência e, agora, ambas traziam seus livros particulares para empréstimo dos colegas. Nos relatos das experiências de K. V. com a *Sacola* havia muito compartilhamento com parentes e vizinhos. A semelhança de seu comportamento na sala de aula, K. V. disse-me ter inúmeros parentes próximos, muitas primas e estar sempre na casa dos vizinhos e com eles compartilhou também todas as leituras da *Sacola*, as quais, como ela me pedira, foram bem variadas e em

---

[39] A obra de Jorge Amado aqui é a 2ª reimpressão da Companhia das Letras de 2008.
[40] A peça teatral de Dias Gomes tem sua versão em quadrinhos de Eloá Guazzelli, nesta edição de 2009 da Editora Vida Melhor.
[41] O exemplar de 2003 da Editora Ática possui um prefácio de Ana Maria Machado.

maior quantidade. K. V chegou a acrescentar leituras das *Sacolas* de outros colegas. E assim imaginei-a como uma mediadora de leitura comunitária bastante promissora. Mesmo após o término das visitas das *Sacolas*, continuei recebendo a devolução de vários livros com os quais K. V. ficara e repassara para algum parente ou conhecido, dois em especial ficaram um bom tempo sob sua responsabilidade: *Como Eu Era Antes de Você*[42] e *Harry Potter e A Pedra Filosofal*[43].

V. C foi um dos alunos que esperou com ansiedade e até certa impaciência a sua vez de levar a *Sacola*, por isso mesmo, estava sempre comentando comigo tudo o que queria levar, leituras que interessariam aos seus irmãos mais velhos, sua irmã já casada e à sua sobrinha. Questionei-lhe sobre os interesses dos pais, e ele me disse que mesmo lendo pouco, a mãe participava das conversas sobre todas as leituras que os filhos faziam, e eles, vez ou outra, liam para ela, como aconteceu com as leituras da *Sacola* que levou para casa; contou-me ainda que o pai só lia a Bíblia ou livros religiosos e que pretendia levar para ele a enciclopédia sobre as civilizações da Bíblia. V. C. levou a *Sacola* ao final do mês de junho, pôde, portanto, ficar com ela durante toda as férias de julho e demonstrou muita satisfação por isso.

No retorno das férias e da *Sacola*, V. C. estava também ansioso para contar sua experiência. Disse-me que tivera as férias bastante preenchida com as leituras, assim como seus familiares. Lera algumas das leituras recomendadas pelos colegas que já tinham estado com a *Sacola*, como *A Outra Face*, o *Manual de Aventuras do Cebolinha*, os gibis e as revistas *Mad*, das quais ele se tornou o maior fã, como me relatou; leu, pela segunda vez, *Pobre Corinthiano Careca* [44], de Ricardo Azevedo e repassou-o à sua sobrinha; com ela também lera de Ziraldo, *Maluquinho por Futebol* [45]e *25 anos do Menino Maluquinho*[46]. A irmã mais velha, mãe da sua sobrinha, acompanhara os dois em quase todas essas leituras e ainda estava lendo *Como Eu Era Antes de Você*. Um dos irmãos lera *Cidade Submersa* de Deborah Abela[47] escritora australiana, e outro, que viera para casa passar as férias da faculdade, lera *Maus – História Completa*[48],

---

[42] Best-seller de Jojo Moyes, da Editora Intrínseca, 2012.
[43] Primeiro livro da saga escrita por J. K. Rowling lançado pela Editora Rocco, 2000.
[44] Da Editora Ática, 2007, o livro de Ricardo Azevedo narra uma história divertida e emocionante de um adolescente fanático por futebol e que precisa sobreviver à pobreza e à ausência do pai.
[45] Da Editora Globinho, 2010, esta edição especial apresenta o Menino Maluquinho, personagem mais famoso do escritor Ziraldo, e sua Turma participando de incríveis aventuras, todas relacionadas ao futebol.
[46] Também da Editora Globinho, 2008, esta edição especial traz uma história em quadrinhos inédita com 25 ilustrações de grandes artistas dos quadrinhos. Todos os artistas convidados adaptaram os personagens do Ziraldo ao seu próprio traço para homenagear os 25 anos do Menino Maluquinho.
[47] Editora Fundamento Educacional, 2014, o livro é uma narrativa de aventura que supõe, em um mundo no futuro, uma cidade submersa por questões ambientais ignoradas pelo ser humano no passado.
[48] Da Companhia das Letras, 2017, o livro é um *graphic novel* do cartunista norte-americano Art Spiegelman que retrata o autor entrevistando seu pai acerca das experiências como um judeu polonês e sobrevivente do Holocausto.

narrativa em quadrinhos de Art Spiegelman. V. C. me falara anteriormente que pouco via o irmão que fazia faculdade, mas ele estaria em casa nas férias e gostava, particularmente, de histórias sobre o nazismo; por isso, selecionei o livro de Spiegelman, o qual, segundo V. C., agradou bastante ao irmão que também conversou com ele sobre o livro. O pai de V. C. estudara os dois volumes da enciclopédia sobre a Bíblia que enviei, embora não tivesse compartilhado com ele nenhum comentário sobre a leitura. Fiquei bastante grata com a experiência de V. C. com a *Sacola*, pareceu-me que ela havia passado por um porto em que a leitura é um valor natural.

O. C. também foi um dos alunos que esperou ansioso pelo seu momento de levar a *Sacola* e, para o seu desespero semanal, ele foi um dos últimos a ser sorteado. Os colegas próximos solidarizavam-se com ele e estavam sempre trazendo à aula algumas das leituras da *Sacola* e passavam momentos compartilhando-as com O. C. Depois de ter aguardado tanto, como ele me disse, queria poder montar a *Sacola* ele mesmo. Aceitei em partes o seu pedido, e fomos colocando nela leituras que ele já tinha planejado, depois de ver as *Sacolas* dos colegas, e algumas que eu sugeria. Ele estava interessado por livros de histórias em quadrinho, como os do *Menino Maluquinho* e nos gibis, porque gosta muito de desenhar e pretende ser um cartunista; interessava-se também pela revista *Mad* e pelos livros de piadas e advinhas. Perguntei-lhe sobre outros interesses, além de cartuns, e disse-me que gostava de História do Brasil e da Antiguidade. Apresentei-lhe, então, os quadrinhos de Klévisson Viana no livro *Lampião- era o cavalo do tempo atrás da besta da vida*[49] e um volume da coleção *A vida no Tempo – O Egito dos Faraós e Sacerdotes*[50], ele ficou satisfeito e acrescentou à *Sacola*. Selecionamos também livros infantis para os irmãos mais novos, livros de receita e o jornal.

Quando a *Sacola* de O. C. retornou, no prazo certo, ele mesmo veio me relatar que gostara muito dos quadrinhos sobre a história de Lampião, que reproduzira muitos desenhos do livro e estava pensando em fazer um livro em quadrinhos também um dia, quem sabe sobre alguma parte da História da humanidade como, por exemplo sobre os Faraós do Egito que lera naquela coleção. Relatou-me também que fizera essas leituras compartilhando-as sempre como avô, que lia e participava com ele dos seus sonhos e objetivos, e divertira-se com as piadas e adivinhas. A mãe apenas lera algumas receitas e os irmãos menores teriam visto os gibis, mas

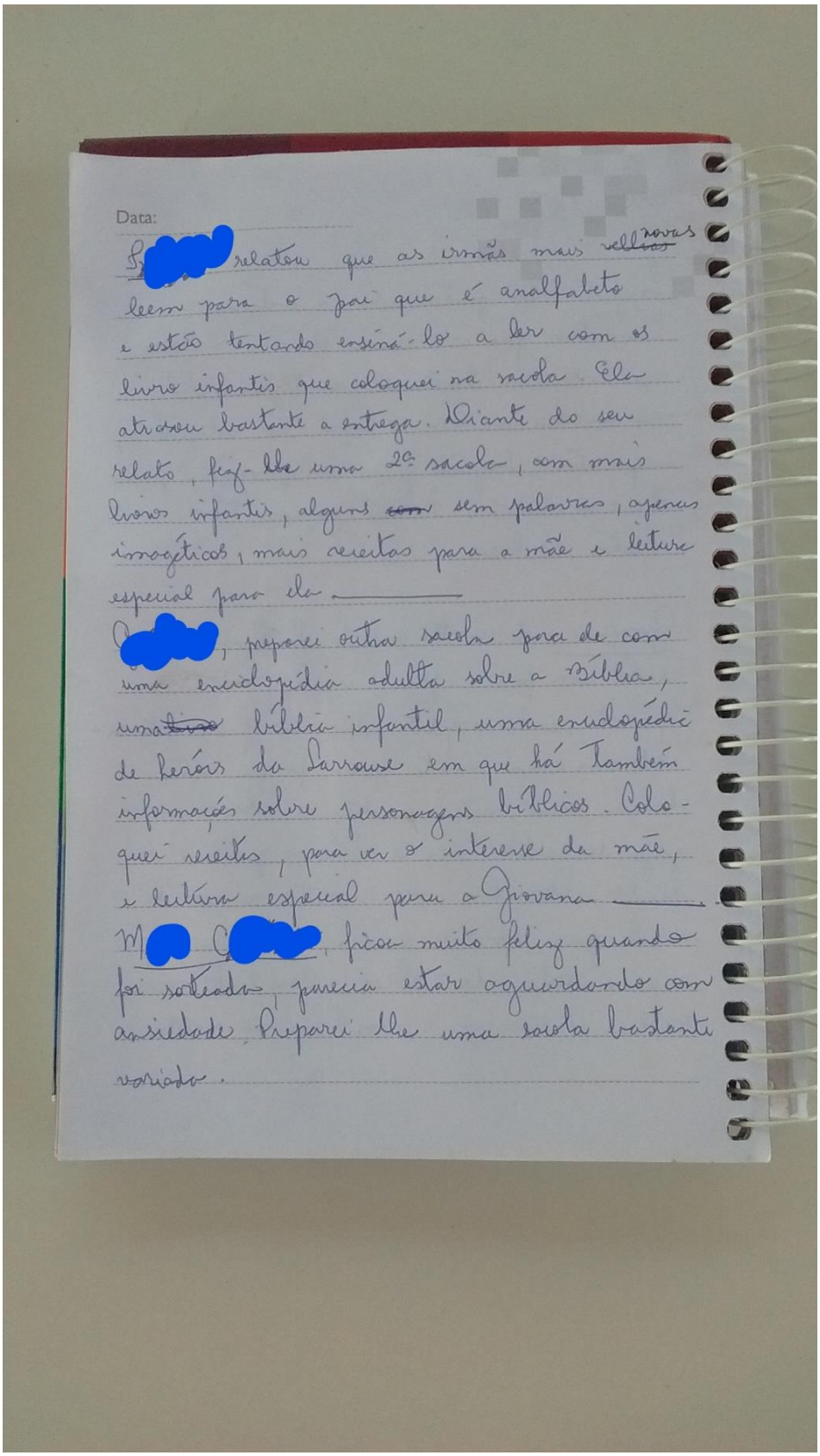
[49] Da Editora Hedra, 2010, este premiado livro narra os últimos dias da vida de Virgulino Ferreira, o Lampião.
[50] Da Editora Atual, 2001, como em todos os outros volumes da coleção A Vida no Tempo, as inúmeras ilustrações desempenham papel relevante na apresentação dos assuntos, no caso a construção das pirâmides, os atributos e poderes das divindades, o processo de mumificação, o interior das casas e a vida cotidiana, tornando a leitura bastante interessante e atraente.

muito pouco se interessaram. Reafirmou-me que sempre fora mais próximo do avô para tudo, inclusive para as leituras. Fizeram, inclusive, a leitura do jornal juntos também. E a experiência de O. C. reforçara a reflexão de que os letramentos familiares permeiam as mais diferentes figuras dentro dos lares, que não apenas de pais e mães.

Deixei a viagem da *Sacola* à casa de I. C. para finalizar esta parte da intervenção, pois, certamente, os seus relatos me surpreenderam bastante e deixaram a sensação de que a pesquisa teria sido válida apenas pela experiência vivida na sua família, por isso selecionei também para visualização (Figura 3) o trecho das minhas anotações diárias, após os seus primeiros relatos.

I. C. foi uma das primeiras a levar a *Sacola* e, embora quisesse muito participar dessa aventura, já havia relatado que os pais não estavam muito à vontade com "esse negócio de pesquisa", de acordo com as suas palavras, tanto é que não haviam respondido ao questionário enviado a eles. Pareciam pensar que se tratava de uma intromissão no seu universo familiar, conforme me transmitia I. C. Felizmente, essa suspeita e animosidade não se confirmaram na visita e no retorno da *Sacola*.

Figura 3 – Anotações diárias



Data:

[redacted] relatou que as irmãs mais ~~velhas~~ novas leem para o pai que é analfabeto e estão tentando ensiná-lo a ler com os livro infantis que coloquei na sacola. Ela atrasou bastante a entrega. Diante do seu relato, fiz-lhe uma 2ª sacola, com mais livros infantis, alguns ~~com~~ sem palavras, apenas imagéticos, mais receitas para a mãe e leitura especial para ela _____

[redacted], preparei outra sacola para ele com uma enciclopédia adulta sobre a Bíblia, uma ~~livro~~ bíblia infantil, uma enciclopédia de heróis da Larrouse em que há também informações sobre personagens bíblicos. Coloquei receitas, para ver o interesse da mãe, e leitura especial para a Giovana _____

M[redacted], ficou muito feliz quando foi sorteado, parecia estar aguardando com ansiedade. Preparei lhe uma sacola bastante variado.

Trecho de anotações diárias sobre os relatos dos alunos depois que as Sacolas retornavam

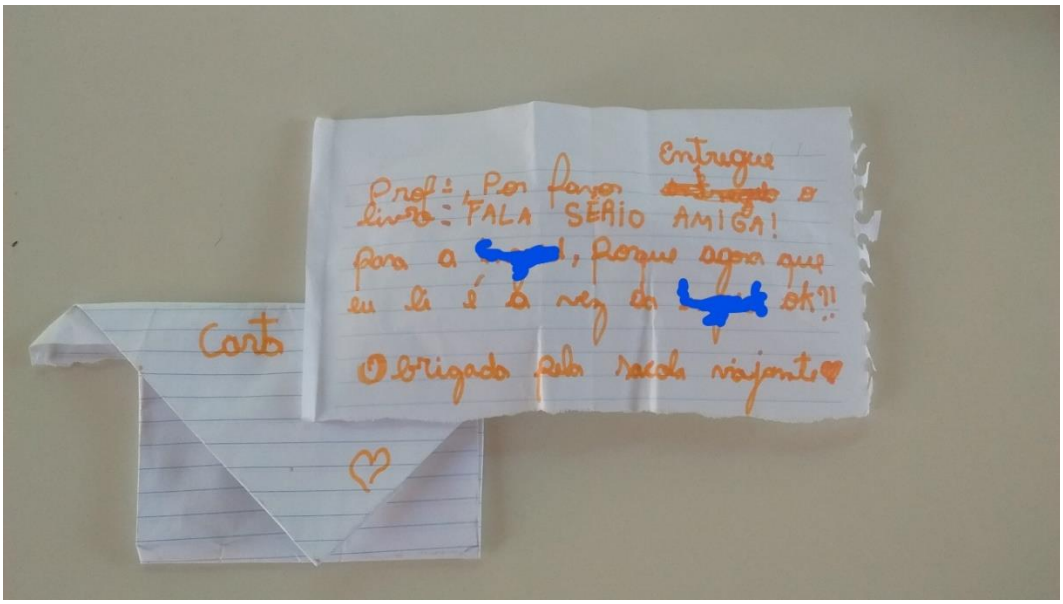
Como ela não havia determinado preferências e sinalizara que eu colocasse as indicações conforme as minhas escolhas (pois não estava muito certa de que a *Sacola* seria bem acolhida na família), organizei as leituras com um pouco de tudo, lembrando de colocar textos infantis, pois ela me avisara que tinha duas irmãs mais novas. I. C. atrasou bastante a entrega da *Sacola* e me adiantara que as leituras tinham feito muito sucesso em casa.

Quando, por fim, trouxe-a de volta, fez-me um relato muito entusiasmado de tudo que tinham aproveitado. A mãe e ela tinham adorado os livros e revistas de culinária, tinham feito algumas e copiado várias no caderno de receitas da mãe, disse-me que as irmãs também queriam copiá-las, mas a mãe não permitira, porque elas precisavam melhorar a caligrafia. Contou-me ainda que havia gostado muito da *Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga e queria ler mais livros dela, gostara especialmente do *Diário de Pippa Morgan*[51], de Annie Kelsey, pois tratava de amizade e ela e as colegas mais próximas da turma tinham lido várias partes juntas. Mas, o seu relato mais surpreendente, para mim, foi o de que as irmãs mais novas, de sete e oito anos leram muito para o pai que era analfabeto, os livros de adivinhas e piadas, e que tinham resolvido ensinar o pai a ler usando os livros infantis, como *Você Troca?*, de Eva Furnari, e que elas e o pai estavam muito entusiasmados com esses momentos. Disse-me, por fim que precisava de mais livros em casa.

Diante do seu relato, fiz-lhe uma segunda *Sacola*, agora com as suas sugestões também, com vários livros infantis, de receitas e dois especialmente para ela, *Angélica*, também de Lygia Bojunga, como ela já solicitara e *Fala Sério, Amiga*![52], de Thalita Rebouças. Esse último atendendo ao seu interesse sobre livros que tratam de amizade e ao pedido de outra colega, G. S. As duas já haviam feito a troca de algumas leituras que fizeram parte das *Sacolas* e, no retorno de G. S., havia um bilhetinho para mim (Figura 4) solicitando que eu emprestasse o livro de Thalita Rebouças para I. C., acompanhado de um agradecimento pela *Sacola Viajante*.

[51] Publicado no Brasil pela Ciranda Cultural, 2015.
[52] Da série *Fala Sério* da mesma autora, publicado pela editora Rocco, 2012.

Figura 4 – Bilhete



Bilhete de G. S. solicitando o compartilhamento de livro com I. C. e agradecendo pela Sacola de Leitura Viajante

A experiência de I. C. e os seus relatos me fizeram refletir sobre o valor dos discursos e dos letramentos familiares, os quais podem se ampliar, quando potencializados pela leitura de que muitas famílias podem não dispor. Questionei, inclusive, I. C. se ela e as irmãs nunca tinham feito empréstimos de leitura na escola e aproveitado para compartilhar com os pais. Ela me respondeu que, eventualmente, faziam, sim, mas não de forma direcionada como a *Sacola de Leitura Viajante*, que toda a família compreendeu tratar-se de uma oportunidade para todos eles, não como uma leitura particular como fazem com um empréstimo, e que agora tinham começado a compartilhar também uns com os outros os empréstimos que faziam, e estavam focadas em ler e ajudar o pai a desenvolver sua leitura.

Entre tantos outros relatos, os que foram selecionados para essa reflexão acabam por ser uma espécie de espelho dos demais, além de possuírem detalhes relevantes para as análises que serão feitas no subitem a seguir, sobre o momento de encerramento da *Sacola*, nas respostas e comentários da turma durante a roda de conversa que tivemos.

5. 2. 5. A "roda de conversa": a passagem pelo "porto de chegada e de nova partida"

Chegamos ao porto final das viagens da *Sacola* eufóricos pela despedida, mas também, na expectativa de uma nova partida. É assim que posso resumir o momento da Roda de

Conversa, há muito planejada com os alunos, pois, diante da recusa pelas entrevistas, todos comprometeram-se com esse momento. E embora estivéssemos cumprindo o que havíamos combinado já há algum tempo, pareceu-me, inclusive, que, após as viagens e experiências com a *Sacola* os alunos estavam mais à vontade com a ideia de serem gravados conversando sobre a pesquisa. Por duas razões prováveis: a pesquisa mostrou-se, na prática, uma extensão das suas vivências leitoras estimuladas pelas aulas; e porque estariam todos juntos respondendo às minhas perguntas.

Por outro lado, a interação pessoal com os familiares não acontecera, infelizmente. Tal fato merecerá reflexões importantes nas considerações finais desta pesquisa, mas precisava ser citado na análise desse momento, pois comentei com os alunos que, se quisessem, os pais poderiam também estar presentes, mas a recusa foi, novamente, unânime.

Preparei um momento de festa para o encerramento da *Sacola*, com bolo, salgados e bebidas, para auxiliar na desenvoltura necessária à Roda de Conversa (FIGURAS 5, 6 e 7) e como uma maneira de comemorarmos o final de um ciclo importante das nossas aulas de leitura e a chegada a um "porto" de destino, depois de uma boa viagem, ao final de uma aventura. E assim, em clima de festa, descontraidamente, podermos fazer um "balanço" dessa viagem.

Figura 5 – Confraternização

Confraternização de encerramento da Sacola de Leitura Viajante

Figura 6 - Confraternização

Confraternização de encerramento da Sacola de Leitura Viajante

Figura 7 - Confraternização

Confraternização de encerramento da Sacola de Leitura Viajante

Depois dos festejos iniciais, passamos a conversar sobre a trajetória percorrida pela *Sacola de Leitura Viajante*. Disse-lhes da satisfação de tê-los como parceiros nessa viagem, agradeci pela cooperação na pesquisa e reforcei a necessidade de que fizéssemos, naquele momento, uma reflexão honesta sobre os resultados daquela experiência, se de fato ela havia conseguido ser um estímulo à leitura feita e compartilhada nos seus lares, como de forma simples havia descrito o objetivo da pesquisa para eles.

Segui o roteiro de perguntas semiestruturadas elaborado para a Roda de Conversa (APÊNDICE IV), o qual inclui questões que dizem respeito também aos momentos de leitura feitos em aula, livros marcantes e outras questões nessa direção, feitas para que fizessem sentido para eles com relação à visão geral sobre as nossas aulas de leitura e não apenas relacionadas, intrinsicamente, a essa pesquisa. Entretanto. comentarei as respostas dadas às questões que estão mais relacionadas aos letramentos e leituras em família e às visitas da *Sacola de Leitura Viajante*. A Roda de Conversa durou, aproximadamente, quarenta minutos e vinte alunos participaram dela, a maior parte interagindo e respondendo às perguntas com bastante envolvimento. (FIGURA 8)

Figura 8 – Roda de Conversa

Momentos da Roda de Conversa

Iniciei a conversa questionando-os sobre quando aprenderam a ler, se lembravam-se desse momento, sobre a consciência de que tinham desvendado o mistério das letras e palavras. Não foram poucos os alunos que comentaram ter aprendido a ler com a ajuda dos familiares,

que auxiliavam naquele processo concebido à escola, inclusive, antes mesmo do tempo ou idade prevista, justamente, pelo estímulo que alguém da família lhes dava, incentivando-os a lerem pequenas palavras do seu cotidiano em casa ou na rua.

M. M. comenta, espontaneamente: *"Eu achava que não sabia nada, aí, percebi que eu estava lendo as placas, quando estava andando de carro e falei com o meu pai"*. V. C. disse que se lembrava também desse momento: *"Eu estava em casa e comecei a ler um trecho de um texto de um livro da escola para minha mãe"*, comentou ainda que desejava ler por ver os irmãos mais velhos fazendo e foi incentivado por eles e pelos pais. N. A. conta que "*Meu pai ficava me ajudando a juntar as letras para formar as palavras, é as sílabas, até ler um texto inteiro".* K. G. conta com orgulho: *"Eu comecei a ler, porque meu pai me ensinou, pra eu ler a Bíblia, eu tinha quatro anos. Ele e a minha mãe. Eu já estava na escola, mas não era ainda a época de aprender"*.

As respostas desses alunos são indicadores de que os letramentos familiares também alcançam os processos de alfabetização, do qual muitas famílias não se omitem, pelo contrário, dele participam dando o sentido e o valor necessário à compreensão e ao uso dos discursos que os cercam.

Quando perguntei se costumavam ver alguém lendo em casa, quase todos responderam que sim. Dos vinte alunos presentes, dezesseis afirmaram ver os familiares lendo. À pergunta sobre o que seus familiares liam, dez alunos disseram ver os adultos de casa lendo a Bíblia com frequência. Sete alunos afirmaram ver os irmãos mais novos lendo bastante, e seis, que indicaram ter irmãos mais velhos, também afirmaram vê-los lendo, mas os irmãos, sejam ainda crianças ou adolescentes, leem por sua escolha e preferência, empréstimos da escola ou de conhecidos, inclusive as leituras da *Sacola*.

Na sequência, a pergunta era, à semelhança do questionário do início da pesquisa, se, quando eles eram mais novos, algum adulto de casa lia para eles. Todos responderam que sim, e passamos então a verificar quem era esse adulto. Doze afirmaram que a mãe era essa figura leitora na vida deles, quando menores, K. F. ainda fez questão de comentar *"Minha mãe lia pra mim dormir. Era bom.."*. Sete disseram ser o pai e a mãe, uma aluna respondeu que a avó que lhe fazia as leituras quando menor e outro contou que a irmã mais velha é que lia para ele.

Tais relatos resgatam e reafirmam, na vida de meus alunos, as constatações já citadas de Petit: "Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou

ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias" (2010, p. 58).

Outra pergunta importante para as reflexões dessa pesquisa deu-se sobre o compartilhamento de leitura, se eles o faziam e como faziam. Um grupo de meninas, colegas de K. G. e K. V., que fizeram parte dos relatos no subitem anterior, afirmou fazê-lo pelas redes sociais. *"Sim, sim, pelo WhatsApp e mando até a foto do livro"* conta K. V., e as amigas disseram que ficam comentando e recomendando a leitura enquanto batem papo pelo celular. V. C. e O. C. relembraram que o fazem com os colegas da classe, trazendo o livro para a escola, mostrando para o amigo e incentivando-o a ler também, assim como um outro grupo de meninas.

Ao serem questionados se compartilhavam as leituras com os familiares ou eram incentivados por esses a lerem algo, os que tinham irmãos mais novos, como M. C. disseram que esses veem mostrar e comentar o que estão lendo ou emprestaram, *"Minha irmãzinha sempre vem com um livro diferente da escola dela para me mostrar, para a gente ler junto, e pergunta também o que eu estou lendo",* contou ela. E com aqueles que têm irmãos mais velhos acontece o contrário, os irmãos recomendam o livro que estão lendo. Quanto aos adultos da casa, estão sempre recomendando e lendo para eles trechos da Bíblia. É bem possível, portanto, que, de uma forma ou de outra, a mediação e o compartilhamento de leituras aconteça com a maioria deles e a herança de leitura se realize também.

Nessa perspectiva, vale, novamente, relembrar o que diz Petit:

> A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, é o que demonstram vários estudos. Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa. (2010, p. 22)

Depois de um pouco mais de conversa sobre o papel da leitura para o bom desempenho na escola, papel sobre o qual todos concordam ser muito importante, passamos a conversar especificamente sobre a *Sacola de Leitura Viajante*. A primeira pergunta foi, justamente, se eles de fato tinham gostado de receber a visita da *Sacola* em suas casas. Todos afirmaram ter gostado, mas queriam falar sobre as preferências, queriam dizer quais os livros e textos de que mais haviam gostado.

Continuei, primeiramente, pedindo que comentassem se os familiares também haviam gostado e se havia entre eles algum caso em que a *Sacola* não havia sido nem olhada. Mas todos afirmaram que a família havia visto as leituras e selecionado o que lhes interessava. N. A. conta: *"Minha mãe só se interessou pelas receitas"*, e outros seis colegas confirmam a mesma atitude por parte de suas mães. F. A. confidencia: *"Ela achou (a mãe) que não era a professora que tinha dado a Sacola. Achou que era de uma menina da sala. É que ela não tinha entendido direito os papéis que você mandou. Mas depois ela entendeu e até olhou algumas coisa. Eu li um livro, aquele que era só para garotos e fiz uma experiência, só que não deu certo..."*. "*Minha irmã mais nova leu inteirinho aquele livro de gibi das copas do mundo, e minha mãe ainda está lendo aquele do filme 'Como eu era antes de você'"*, relatou também M. M. *"Meu pai leu quase todos os livros da Sacola"*, reafirmou K. G. Já J. E. confessa: *"Meu pai viu todos, mas só que ele não quis ler nada"*.

Parece se confirmar a identidade de boa parte das mães com a leitura de receitas culinárias e também casos em que a leitura não se efetivou verdadeiramente.

Seguimos então para a esperada pergunta sobre o que eles haviam mais gostado das leituras que estavam na *Sacola*. Os garotos apressaram-se em dizer que os gibis e a revista *Mad* eram a sua preferência. A garota S. H. conta: *"Eu adorei conhecer os gibis da Turma da Mônica Jovem!"*. A maioria deles também apontaram os livros de adivinhas e piadas como uma preferência, os quais foram, como alguns lembraram, os mais compartilhados na família, principalmente com os irmãos. Também houve, com eu já havia constatado, o compartilhamento entre eles, na sala de aula, quando K. V. pede para falar: *"A gente lia junto, aqui na classe, uma para a outra, os gibis, as revistas, o livro do Nate..."*. "*Eu e meu irmão lemos juntos as adivinhas, fazendo as perguntas um para o outro"*, conta também V. C. *"Minha irmã não gostou das piadas. Disse que era coisa de criança"*, comentou M. M.

L. H. fez comentários interessantes sobre os alcances familiares desse compartilhamento por meio dos textos da *Sacola*: *"Emprestei a revista Rolling Stone que tinha uma matéria do Bob Marley para o meu cunhado"*. E acrescentou: *"Minha mãe que leu primeiro o livro de adivinhas e me disse para eu ler, porque era legal"*.

Ao serem questionados sobre a avaliação que faziam da interação que houve entre a família por meio dos livros da *Sacola*, se havia tido muita interação, pouca ou nenhuma, dois alunos disseram ter acontecido muita interação, onze alunos apontaram como sendo pouca a interação e os demais disseram não ter havido. Nessas respostas é possível confirmar como, de

fato, alguns alunos participaram mais desse momento de conversa, como se para eles a *Sacola* tivesse sido um momento singular na família, enquanto que uma porcentagem menor, cerca de trinta por cento dos alunos presentes, pouco comentam ou reagem às perguntas de maneira significativa. É preciso também refletir e considerar que, infelizmente, não foi possível um retorno da perspectiva, da visão dos pais e dos outros familiares sobre o espaço que a *Sacola* alcançou em seus lares.

Outro dado importante para mim está na resposta à pergunta sobre quantos se sentiram mais estimulados a ler por meio da *Sacola*, pois dezessete alunos afirmaram que sim. Da mesma forma, quando questionados se eles tinham notado que a família, mesmo que apenas um familiar tinha se sentido mais estimulado a ler por causa do que havia disponível na *Sacola*, dezesseis alunos responderam afirmativamente.

Tão valioso quanto as informações obtidas pelas questões anteriores, foi o momento em que lhes questionei sobre quem gostaria que a *Sacola de Leitura Viajante* continuasse, e todos se manifestaram com honestidade dizendo que queriam. O. C. fez ainda o comentário: *"Melhor do que fazer empréstimo"*. Foi um comentário pequeno, mas que teve a confirmação de muitos deles, e me fez refletir como é mais impactante sugerir, compartilhar, mediar a leitura do que simplesmente oportunizar o empréstimo sem nenhuma intervenção.

Dei-lhes, então, a oportunidade de fazer sugestões, sobre o que queriam que mudasse ou como gostariam que as viagens da *Sacola* acontecessem. S. H. foi a primeira a sugerir: *"Mais livros de piadas e gibis"*. *"Queria mais gibis do Chico Bento adolescente"*, disse J. H. *"Eu gostei de tudo, meu pai também, então desse jeito está bom"*, comentou K. G. *"A gente aqui (grupo de meninas) não quer gibis, não"*, apontou K. V. *"Não pode faltar as Mad"*, afirmou V. C. com a concordância de todos os garotos. *"Quero mais livros em quadrinho, como aquele do Lampião"*, foram as palavras de O. C.

"Mas já que a Sacola é para a família, quais seriam as preferências e sugestões para agradar a família?", foi o meu questionamento. Eles ponderaram que a *Sacola* tinha que ser diversificada mesmo, *"Colocar o que a professora acha melhor, para ver se vai agradar ou não"*, afirmou L. H. *"Por favor, põe revista para meninas na minha Sacola, que nem a Atrevida"*, solicitou K. V. *"Eu queria revista de heróis"*, pediu M. M., *"Não quero as receita de sopa!"*, apontou G. F.

A diversidade de sugestões e apontamentos deu-me a sensação de que o compartilhamento de leitura deve ser também feito de maneira democrática e de que eu tinha

tentado fazê-lo. Ao aceitarem e se disporem às minhas sugestões, era preciso dar espaço às sugestões deles também, para que seus discursos e letramentos fossem considerados e eles se sentissem sujeitos da sua linguagem, das suas leituras e acredito ter proporcionado isso. Entretanto, essa conclusão deixou-me também a dúvida de como conseguir alcançar as sugestões dos seus familiares, afinal, nesse porto eu não havia conseguido desembarcar com o sucesso pretendido.

"Você vai pegar a nossa turma no ano que vem?", foi a pergunta final de M. M. E diante da minha resposta afirmativa, ele respondeu: "Aêêêêê!", acompanhado da manifestação de contentamento do restante da turma. *"E vamos continuar, então, com a Sacola!"*, finalizei satisfeita e reconhecendo neles a mesma honesta satisfação, de que tínhamos acabado de chegar a um porto, mas já estávamos prontos para embarcar no próximo, nesse contínuo movimento das práticas de ensino e incentivo à leitura que me são familiares há tempos, só que agora, experimentando o porto dos discursos e letramentos desses alunos com sua família.

5. 2. 6. Um "porto inesperado": a extensão da *Sacola de Leitura Viajante* para outras turmas

Diante dos baixos índices em leitura da escola alvo desta pesquisa, como já apresentados anteriormente no Contexto de Pesquisa[53], a intervenção com a *Sacola de Leitura Viajante* foi bem recebida pela coordenação pedagógica, visto que, além dos dados inquietantes, a escola também sofrera, recentemente, a perda das professoras da Sala de Leitura por causa de novas resoluções da SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) sobre atribuição de aulas. Foi de fato uma perda para o desenvolvimento pedagógico da escola, pois essas professoras desenvolviam projetos com o objetivo de estimular a leitura e melhorar os índices com relação à competência leitora dos alunos. Já fora feito, outrora, um projeto de Leitura Viajante pelas professoras que lá atuaram, embora este não tenha sido sistematizado e teorizado como aqui o faço.

Vale lembrar também que, nas muitas pesquisas que fiz sobre letramentos e leituras em família, mesmo tendo observado que a Leitura Viajante aos lares dos alunos aconteça em muitas escolas brasileiras, especialmente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino

[53] Os dados apresentados constam nas análises e nos quadros 2, 3 e 4 do Capítulo 4 deste trabalho.

Fundamental, não encontrei uma dissertação ou pesquisa com dados e relatos sistematizados, observações, intervenções e reflexões teorizadas como pretendi ao desenvolver esta pesquisa.

Além da recepção positiva à intervenção que eu estava desenvolvendo com a turma de 7º ano alvo desta pesquisa, a PC (professora coordenadora) do Ensino Fundamental da escola acatou a minha sugestão de ampliar a *Sacola de Leitura Viajante* para outras séries, como uma das intervenções em busca de melhorias nos resultados do IDESP e nas avaliações externas do 6º ao 9º ano. Isso porque, havia sido implantado o programa Gestão em Foco da SEE na escola, e o problema pontuado para as turmas do Ensino Fundamental para executar o Método de Melhoria de Resultados (MMR)[54] fora os baixos índices na proficiência leitora desses alunos.

Para iniciar o "Projeto da *Sacola de Leitura Viajante*", como foi denominado pela coordenadora M. G., com as outras turmas, ela conversou algumas vezes comigo, sobre o desenvolvimento da minha intervenção com a *Sacola*, a fim de coletar algumas instruções e repassar aos professores de Língua Portuguesa dessas outras turmas. Vez ou outra eu mantinha com ela algum diálogo sobre o desenvolvimento do projeto e combinamos que, ao final, ela me concederia uma entrevista para que eu pudesse refletir de forma mais organizada sobre as semelhanças e diferenças em relação à minha intervenção e mesmo sobre os resultados que as *Sacolas* pudessem ter alcançado na leitura dos alunos e de seus familiares.

Semelhante à Roda de Conversa com os alunos, servi-me de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE V) com a Professora Coordenadora M. G., quando conversamos sobre vários aspectos relacionados à ampliação da *Sacola de Leitura Viajante* para as outras turmas. Alguns trechos dessa entrevista estão aqui transcritos acompanhados de reflexões que ampliam as análises que estão sendo feitas sobre a experiência desta pesquisa. No trecho inicial da entrevista, M. G. esclarece como surgiu a ideia de expandir a intervenção da *Sacola Viajante*.

V.: *Como surgiu a ideia de expandir a sacola de leitura viajante para outras turmas do Ensino Fundamental além do sétimo ano turma alvo dessa pesquisa?*

M. G.: *Então, diante da introdução do método, não sei se introdução, diria do baixo índice de rendimento do resultado dos alunos no IDESP, foi trazido para vinte e uma diretorias de ensino o Método de Melhoria de Resultados, que é o MMR, que tem por objetivo melhorar os índices de rendimento e de fluxo no ensino fundamental como no ensino médio também. A apresentação da Sacola Viajante veio em função da necessidade, de uma demanda, de uma dificuldade que nós temos aqui, diante das pesquisas que foram feitas, para justificar por que que as crianças não conseguem atingir os índices, né? E foi detectado que elas têm uma dificuldade de leitura. E essa dificuldade da leitura se dá por não ter aprendido estratégias de leitura, porque nem os*

[54] O programa Gestão em Foco da SEE e o Método de Melhoria de Resultados (MMR) foram também esclarecidos no Contexto de Pesquisa, Capítulo 4 desta dissertação.

professores conseguem dominar as estratégias de leitura. Então, quando fizemos o levantamento de qual o maior problema da nossa escola, foi diagnosticado que era a falta de formação dos professores com as estratégias de leitura, que não conseguem trabalhar as estratégias de leitura. A professora Vanessa já estava com essa Sacola Viajante, com esse trabalho diferenciado com uma turma do 7º ano. E aí nós resolvemos. Houve uma proposta dela, ela apresentou esse projeto e cabia exatamente, atendia exatamente a nossa necessidade. Então, introduzimos aí para as outras turmas também.

Há, nas perspectivas e objetivos de M. G., semelhanças e diferenças com relação aos meus objetivos para essa pesquisa. Se, por um lado, as inquietações com os baixos índices de leitura dos alunos nas avalições externas se confirmam, não se pode dizer o mesmo no que diz respeito aos espaços de letramentos familiares desses alunos que os tornam sujeitos dos seus discursos, os quais foram o foco da minha intervenção por meio da *Sacola de Leitura Viajante*: não apenas melhorar os índices escolares de leitura desses alunos, mas proporcionar-lhes estímulo à leitura em seus lares, com sua família. Objetivo esse que não se evidencia nas palavras de M. G., provavelmente, em razão das expectativas que têm o gestor escolar sobre os índices dessas avaliações, as quais estão mais relacionadas aos impactos que eles podem trazer em sua escola e em seu trabalho também.

Há também uma consideração importante a ser feita sobre a conclusão de que o principal problema estava na formação do professor com relação às estratégias de leitura. O que se percebe é que há essa consciência sobre a necessidade de que o professor amplie sua formação, assim como propõe o PROFLETRAS, embora, não exatamente, por meio de um professor reflexivo sobre as suas práticas de ensino, como já discuti e propus, anteriormente, nesta dissertação. Não me parece que a *Sacola de Leitura Viajante* atendesse a esse objetivo específico sobre a formação do professor com relação às estratégias de leitura. Mas, talvez, ao objetivo de procurar por algum método, alguma prática de leitura que pudesse ampliar as possibilidades de leitura dos alunos. Ou seja, ainda que a expansão da *Sacola* tenha sido motivada por um método de melhoria de resultados, em verdade, uma cobrança externa por melhorias nos resultados da escola com relação à proficiência leitora dos alunos, a busca por alguma prática que possa auxiliar, que possa reverter em algum resultado mais positivo, é válida.

No próximo trecho transcrito da entrevista, analiso a coleta de dados e as estratégias e métodos de implantação da *Sacola de Leitura Viajante* para as outras turmas.

V.: *Quantas turmas foram contempladas com a Sacola?*

M. G.: *Todos os sextos, sétimos e oitavos e alguns nonos. Mas para cada turma teve uma aceitação diferente.*

V.: *Quantas Sacolas foram disponibilizadas para cada turma? E que tipo de leitura acompanhou essa Sacola?*

M. G.: *Foram seis Sacolas(FIGURAS 9 E 10), de todo gênero, tinha jornais, tinha um jornal, tinha revista, tinha livros, gibis, receita, tinha diversos tipos de gêneros para atender toda a família.*

V.: *Qual foi o critério para escolha da leitura, do tipo de leitura, de literatura que acompanhava a Sacola?*

M. G. *Em princípio a professora Vanessa tinha um critério que ela estabeleceu com a turma dela. Então, de antemão ela fez uma pesquisa com os alunos, conversando com eles, não é isso? Para ver qual é a necessidade, se havia uma prática de leitura, do que mais gostava. E nós, como era um método e esse método nós tínhamos prazo, não tinha tempo hábil para fazer essa pesquisa, usamos o critério de selecionar gêneros diversificados de acordo com a faixa etária que o próprio livro ou a própria leitura indicava e oferecer um convite para os alunos e o professor vender a ideia da Sacola.*

Figura 9 – *Sacolas* para outras turmas

Organização das *Sacolas* para outras turmas do Ensino Fundamental

Figura 10 – *Sacolas* para outras turmas

Entrega das *Sacolas* para outras turmas do Ensino Fundamental

Antes de analisarmos as diferentes aceitações da Sacola, de acordo com as turmas, e esta afirmação de M. G. sobre *"o professor vender a ideia da Sacola",* apego-me aqui à resposta de urgência, do pouco tempo hábil para o desenvolvimento da intervenção, em razão dos prazos, do cumprimento de uma exigência externa. O que acaba por desviar, assim acredito, o objetivo do desenvolvimento da intervenção com a leitura, se considerarmos que os letramentos em questão são muito mais amplos e subjetivos do que pretendem os métodos a curto prazo ou feitos apenas com o objetivo de responder a cobranças externas, tantas vezes distantes da realidade de leitura desses alunos e suas famílias como já discutimos, sem, de fato, considerar os letramentos sociais.

Diante da afirmação de M. G. de que o professor deveria "*vender a ideia da Sacola"*, e também, sobre as diferentes recepções às leituras da Sacola, dependendo da turma, o trecho transcrito a seguir é bastante esclarecedor:

V.: *Como foi apresentado esse projeto de leitura aos professores de língua portuguesa de cada turma? E como foi a recepção desse projeto pelos professores?*

M. G.: *Os professores, em princípio, quando estávamos todos reunidos para ver como disponibilizar essas Sacolas, todos se mostraram bastante empolgados e motivados a participar do projeto. Alguns apresentaram, porque eu acompanhei a apresentação da Sacola da maioria deles, alguns professores venderam a ideia da Sacola, mais nos sexto ano, eu acho que por conta da empolgação das crianças ver que a sacola era algo diferente e eles e ter uma surpresa lá dentro, não sei. Eles criaram uma expectativa maior. Agora, com os professores de oitavo e nono ano não teve essa mesma empolgação, né? Então, houve aí falhas em função disso, o professor não comprou muito a ideia.*

V.: *Talvez fique um pouco repetitiva a pergunta, mas não tem problema. Como foi apresentado esse projeto aos alunos das turmas? Como foi a recepção deles ao projeto?*

M. G.: *Então, dos sextos anos a recepção foi muito empolgante. Todos, em princípio, queriam, teve que fazer sorteio da Sacola. Cada aluno ficava uma semana com a Sacola, e aqueles que não tinham terminado a leitura, eles pediram para ficar mais um tempo, e aí o professor disponibilizava mais alguns dias. Em todas as aulas na Sala de Leitura eles traziam a Sacola ou então pediram para ficar mais um pouco. O sétimo ano já era uma semana, não passava de uma semana, o sétimo B, e os oitavos anos, assim como os nonos, pouquíssimos mostraram interesse, e seis sacolas foram suficientes para atender toda a demanda.*

Nos comentários de M. G. já é bastante perceptível a concepção de que a empolgação dos alunos com a Sacola deve-se ao envolvimento do professor de Leitura com o projeto, se *"o professor não comprou muito a ideia"*, a empolgação da turma não aconteceu. Pode-se compreender essa visão de M. G. sobre "comprar e vender a ideia" do projeto, também como uma referência à mediação que o professor fez das leituras que estavam na Sacola, mesmo porque, pela minha observação durante à seleção dos livros para essas Sacolas e à execução do projeto, vi apenas uma professora fazendo sugestões de leituras e acompanhando e se

informando sobre essas leituras. Esse acompanhamento e envolvimento por parte dos professores de Língua Portuguesa de cada turma que recebeu a Sacola está intimamente ligado aos próprios hábitos de leitura desses professores, como também se verá nas respostas de M. G.

Analisemos, antes disso, os comentários de M. G. sobre a recepção dos alunos e da família deles à Sacola:

V.: *O que relataram os alunos? Eles deram algum parecer sobre a leitura sugerida pela Sacola? Disseram se a sua família envolveu-se com a leitura da Sacola de alguma forma? Houve relatos de que a família tenha se envolvido?*

M. G.: *Então, poucos foram os relatos de que a família tenha se envolvido. Muitos, os pais viram, porque eu fiz atendimento de alguns pais, e eles até perguntaram, porque viram a sacola com os filhos, mas não demonstraram muito interesse em sentar para compartilhar uma leitura, né? Agora, outros, os pais vieram até pedir, eu tive três pais que vieram pedir para trocar: "Ah, você não vai mandar mais a Sacola? Será que você não tem mais revista? Gostei das revistas." Então teve algum interesse, né? Agora, o oitavo e o nono ano, como sempre, eles levaram e do jeito que foi, voltou. A maioria. Eles tiraram, olharam e a impressão que tive é que eles nem mostraram. E à pergunta: "E aí? Todo mundo olhou lá?" "Ah, viu! Todo mundo viu, mas o pessoal não gosta muito de ler". Essa foi a resposta que eles trouxeram, a maioria.*

V.: *É possível que alguém nem tenha olhado a Sacola?*

M. G.: *Ah, é possível, é possível?*

V.: *Você acha que numa grande quantidade?*

M. G.: *Então, né? Engraçado, porque a faixa etária significa muito. Em função da empolgação dos pequenos, os pais são quase que obrigados a pegar, a sentar e dar uma olhada, porque os filhos pedem. "Olha, tem leitura pra você!" "Olha o que que mandou: tem um jornal aí". "Ah, pai, você viu o Caderno de Esportes? O time tal ganhou." Então, é assim. Eles já olhavam antes e ele mesmo já viu o que era, o que ele julgava que seria importante pro pai. Agora, os livros de literatura nem foram tocados, nem foram tocados. Agora, gibi, revista eles leram, né? Mas eu acho que é a faixa etária. Acho que muitos do nono ano, principalmente, não sei, muitos nem quiseram pegar, porque acham: "Ah, não, não gosto de ler. Se fosse um tablet, eu queria." É engraçado isso, né? Olha só como a tecnologia, não sei, veio pro bem ou pro mal... Mas assim, eles preferiam que fosse digital, mas se você sugerir uma leitura digital para eles, eles também não querem fazer, né?*

V.: *Mas a gente nunca experimentou também, né?*

M. G.: *Talvez uma ideia, né?*

Há dois aspectos nesse trecho da entrevista que merecem muito mais do que a reflexão que aqui farei: a faixa etária dos alunos e a leitura digital. Ambos seriam, certamente, temas possíveis para outras pesquisas e requerem, por essa razão, um aprofundamento, pois sobre eles há aspectos e teorias que estão bastante além do objetivo desta pesquisa.

Nas respostas de M. G. vê-se, claramente, a opinião de que as *Sacolas* tiveram mais êxito com as turmas dos sextos anos em razão da faixa etária. E embora ela mesma já houvesse afirmado que nessas turmas a professora havia se envolvido mais com o projeto, *"comprado e vendido a ideia"* da *Sacola*, passa a considerar que a idade seja um fator determinante.

Como há várias possibilidades de análise dentro desse ponto de vista de M. G., os quais vão além das discussões e objetivos aqui propostos, como já apontei, permito-me uma reflexão sobre um fato já indicado anteriormente, de que as leituras viajantes acontecem em muitas escolas brasileiras como me certifiquei durante as pesquisas e estudos que fiz, mas sempre na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso talvez possa evidenciar que o estímulo à leitura feita em casa e com a participação da família seja um interesse maior das escolas enquanto os alunos ainda não entraram na adolescência.

É comum a percepção de professores de Língua Portuguesa, a partir do sexto ano, de que essas crianças chegam, nessa série, bem mais envolvidas coma leitura, mais receptivas e dispostas a ela. E também é uma faixa etária em que o número de pais e familiares mais presentes e participativos na vida escolar dos alunos é ainda considerável, comparado às outras séries, quando esses alunos começam a se tornar adolescentes. Evidentemente, essas afirmações carecem de dados e de uma pesquisa aprofundada, para que sejam confirmados. Aqui no contexto, pode ser visto apenas como uma percepção comum aos professores que lecionam para essas faixas etárias. E é necessário lembrar também, que a recepção à *Sacola* da maior parte dos alunos da turma alvo desta pesquisa foi mais que satisfatória, embora não fossem eles alunos de sexto ano.

O outro aspecto da resposta de M. G. que me chama a atenção, diz respeito à leitura digital, por meio de *tablets*, como ela afirmou terem relatado alguns alunos de nono ano. É certo que as mídias digitais passam a ser cada vez mais presentes nas linguagens dos alunos, especialmente, quando se tornam adolescentes. É certo também que esse letramento digital ainda está muito distante das práticas de ensino das escolas públicas, em razão dos parcos recursos de que elas dispõem nesse sentido, mas também pela resistência dos professores em valorizar esse letramento e mesmo em ter a formação adequada para dele fazerem uso nas aulas. Desta forma, fica mais fácil negar o seu valor, diante do valor maior que os letramentos escolares representam para os professores e para a própria escola, pois ela ainda se vê protagonista da leitura, da compreensão leitora, como já havia discutido no Capítulo 3 desta pesquisa. Sobre essa discussão anterior, relembro trechos de Kleiman e Chartier a esse respeito que completam essa reflexão:

> As práticas sociais dos novos letramentos digitais, que, em princípio, podem passar a compor o leque de práticas de uso da escrita, assim viabilizando o acesso à cultura digital, perdem espaço frente à força dos letramentos sustentados pela tradição escolar. (KLEIMAN, 2014, p. 6)

> O novo suporte [eletrônico] do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] e nesta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1998, p. 88-92)

As práticas sociais de linguagem, de leitura desses alunos, seus letramentos sociais, portanto, ao que parece, passam a ser mais descartados, desmerecidos, à medida que os letramentos digitais se acentuam nas suas práticas de linguagem, possivelmente, à medida que vão se tornando adolescentes. Todavia, dessa forma, os alunos pouco se sentirão parte da comunidade escolar e dos letramentos que nela circulam, pois não são os seus. E, como já considerado nas discussões teóricas desta pesquisa, tais letramentos, se estivessem de fato acontecendo também nas salas de aula, poderiam estar criando oportunidades para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades e tornem-se realmente letrados na modernidade, pois desta forma estariam alicerçados nos gêneros discursivos e no letramento ideológico e, também, no caso do letramento digital, alicerçados também nas concepções de multiletramentos propostas por Rojo (2013), também já discutidas nas bases teóricas desta pesquisa.

Diante das tantas possibilidades de discussão e análise sobre a leitura digital que poderia ser ampliada dentro da escola, limitei-me na entrevista a comentar: *Mas a gente nunca experimentou também, né?* E é, sem dúvida, bastante válida a resposta de M. G., como coordenadora, ao dizer: *Talvez uma ideia, né?*

Nessa mesma perspectiva de compreensão do papel de um dos gestores da escola, diga-se, o que é responsável, especialmente, pela parte pedagógica, de desenvolver "ideias" para ampliar os letramentos dentro da escola, cabem agora as respostas de M. G. que se seguiram na entrevista, as quais, como se verá, demonstram de forma bastante significativa, que a sua visão sobre "comprar e vender a ideia da *Sacola*", diz respeito ao papel de mediador da leitura por parte do professor, ainda que não tenha sido essa a expressão utilizada por M. G.

V.: *Agora, você pode fazer um breve relato sobre o desenvolvimento desse projeto, tecer comentários sobre os aspectos negativos observados durante a sua execução. Você já fez alguns, né? Mas se quiser acrescentar mais algum...*

M. G.: *Mas, então... Eu só acho agora que a gente, é muito legal, eu acho que a cada ano vai, a cada movimentação do projeto a gente pode melhorar cada vez mais, né? O que eu percebi é que depende, exclusivamente, da compra da ideia do professor, se o professor ficar motivado, se tiver acreditando no projeto, vai que é uma beleza! Agora, se ele não comprar a ideia... Muitos professores não compraram. Parece que a falta de interesse dos alunos causou, contaminou parece os professores, que eles falaram: "Ah, eles não querem, se não querem..." Mas não tentaram, né? De alguma forma: "Olha, mas eu troquei o livro... Olha aí." Porque tem que apresentar o livro, pra mostrar, fazer uma breve apresentação e uma breve explanação do assunto, né? "Olha, esse livro fala sobre isso." Até entonar a voz, né? Tudo isso é vender a ideia. E isso não aconteceu, a maioria dos professores não acolheu. Acho que eles estão desmotivados, cansados, não sei...*

V.: *Não se envolveram?*

M. G.: *Não se envolveram.*

V.: *Mas você sentiu que alguns conseguiram se envolver?*

M. G.: *Sim. A L. se envolveu, a C. se envolveu bastante. A turma da L. foi a que mais ficou e a que ela mais teve trabalho para recolher. A da C., algumas turmas em especial, a turma da tarde também demorou bastante, a turma da manhã, como é uma RC*[55]*, teve que fazer umas Sacolinhas especiais. Lá só disponibilizamos duas, uma pros meninos, outra pras meninas. Ficava uma semana. E a C., ela fazia a leitura compartilhada da Sacola, junto, né? Então, a cada semana, quando chegava a Sacola, ela mudava alguma coisa, e aquela que ela tirava, ela já mostrava para o pessoal: "Olha, a Gabi levou a Sacola. E aí, Gabi, o que que você viu?" "Eu só li esse." "Mas por que que não leu esse?" "Ah, porque não deu tempo." "Olha, se alguém quiser daqui..."*

V.: *A C., você acha que se envolveu mesmo? Até na troca? Até na literatura, modificando, escolhendo?*

M. G.: *Escolhendo. Fazendo um com perfil mais adequado para eles, em função da dificuldade de leitura deles. Então, ela montou uma Sacola que tinha mais figuras, veio aqui (referência à Sala de Leitura onde estávamos fazendo a entrevista), buscou outros livros, trouxe da casa dela outros livros. Então, ela comprou a ideia, né? Agora, para este ano eu tava pensando no seguinte: fazer a reunião de pais agora, antes de começarem as aulas, né? E que o O. (referência ao diretor da escola) vai fazer essa reunião, e aproveitar com os sextos anos, né? E aproveitar para apresentar para os pais, fazendo um convite, estender o convite aos pais, levar algumas para mostrar para eles, explicar como é que funciona, qual é o objetivo e buscar essa parceria com eles, porque aí quem sabe, eles levando a Sacola... entregar para os pais para devolução dos filhos, quem sabe eles se sentem motivados. Se não der certo a gente vai partir para um plano C.*

V.: *É, eu já tinha pensado de fazer o contrário...*

---

[55] De acordo com a Resolução SE 53, de 2-10-2014 da SEE a classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC deve é destinada a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Na turma de RC de 6º ano da escola desta pesquisa, a maioria dos alunos não são alfabetizados completamente..

Como se vê, há na reposta de M. G. sobre o envolvimento da professora C. uma perspectiva clara da necessidade de mediação da leitura, que se confirma nos trechos: "*Porque tem que apresentar o livro, pra mostrar, fazer uma breve apresentação e uma breve explanação do assunto, né? "Olha, esse livro fala sobre isso." Até entonar a voz, né? Tudo isso é vender a ideia"*; *"Então, ela montou uma Sacola que tinha mais figuras, veio aqui (referência à Sala de Leitura onde estávamos fazendo a entrevista), buscou outros livros, trouxe da casa dela outros livros. Então, ela comprou a ideia, né?"*.

Quanto à possibilidade de melhorar o projeto, apresentando-o na reunião de pais de início de ano, já me parecia também uma outra forma de buscar o contato real com o letramento da família, oferecendo aos pais a leitura, para que eles compartilhem com os filhos. O que, certamente, possibilitaria ainda uma ampliação desta pesquisa.

As últimas considerações de M. G. foram suas observações em relação ao desenvolvimento da minha pesquisa comparado ao desenvolvimento do projeto da *Sacola de Leitura* com as outras turmas. Como se verá, essas mesmas considerações sobre o envolvimento do professor, da mediação de leitura feita por ele, se confirmam e são acrescentadas opiniões importantes também sobre o professor como leitor.

V.: *Você tem algum comentário sobre as semelhanças e diferenças, no seu ponto de vista, de como foi desenvolvido no sétimo ano que é alvo da pesquisa e as demais turmas?*

M. G.: *O que eu percebi é, que o sétimo C, que foi o alvo da pesquisa, eles estavam, até a última Sacola, tava super empolgado. Todos fizeram questão de levar, não sei, a maior, pelo menos a quantidade de alunos que eu conversei a respeito das Sacolas, todos tiveram contato com o material. Algumas alunas até relataram que queria levar de novo, que tinha outros livros, que tinha até conversado com você que queria outros livros para levar, né? E a diferença é a motivação mesmo. Eu acho que nem tanto o acervo. O acervo, a gente tem um acervo bem legal aqui, precisava, de novo, né, do envolvimento dos professores para sentar, para selecionar, para ver o que é bom, o que não é. Mas aí a gente tem uma dificuldade também. Qual é? Poucos, poucos são os professores que leem, né? Não adianta nada vir aqui olhar a capa: "Eu acho que é bom". Nunca leu, vai vender o quê?*

V.: *Ele tem que mediar aquilo que ele vai apresentar, né?*

M. G.: *Até, então, até os livros mais simples, assim, às vezes pega, e mesmo que a gente não conheça nós somos capazes de vender através do pé da orelha do livro. Você leu, já viu mais ou menos: "Olha, pessoal, não vi esse, mas olha isso aqui fala disso, disso, disso." É quando ele copia muito, né? O aluno copia muito o que o professor faz. Então, se o professor fala: "Ó, esse eu não li, mas se fosse para eu escolher, né, eu tô lendo aqui a orelha do livro, está falando disso, disso, disso. Me interessa." Acho que seria uma ideia, mas muitos professores não leem. Quando traz na Sala de Leitura, deixa muito solto, ele fica à vontade para pegar, e eles escolhem pela capa, pelo desenho da capa, poucos pelo título, inclusive, não é? Então, se não houver uma mediação, é um fiasco! Muito triste... Agora, da sua Sacola, elas adoraram! Até os meninos gostaram, né?*

V.: *Sim, sim. Um ou outro teve uma certa resistência...*
M. G.: *Mas aí ficou por último, né?*
V.: *É, mas eles veem a reação do outro, que faz eles terem vontade de olhar...*

Antes de finalizar essa análise, é importante considerar as opiniões de M. G. quanto à falta de leitura dos professores. Ainda mais se considerarmos que estamos falando de professores de Língua Portuguesa. Embora não seja de fato uma surpresa constatar que os professores não sejam leitores assíduos e, portanto, não tenham identificação com ela a ponto de poder mediá-la, não deixa de causar um desconforto grande quando pontuado em uma análise como esta. Também é importante esclarecer que, embora pareça falho nas observações de M. G. indicar uma leitura que o professor não tenha feito, realmente, sua exemplificação precisa ser encarada como bastante honesta, além de representar uma realidade de todos nós professores que estejamos mediando as leituras de nossos alunos. Pois é comum, e bem possível fazermos análises, juntamente com eles, das apresentações, comentários e resenhas que acompanham a "orelha" do livro, como M. G. citou, porque, dessa forma, também estamos mediando o caminho para a escolha de uma leitura que possa nos agradar, agradar ao aluno, mediando também a leitura e ajudando-o a encontrar esse caminho.

As observações nessa entrevista e mesmo as conversas de M. G., oportunamente, com alguns alunos da minha turma de pesquisa, como ela já me relatara, ajudaram-me também na compreensão do significado desta minha intervenção para o letramento de meus alunos, pois não foram raros os momentos de dúvida sobre o caminho a seguir, ou mesmo se eles estariam direcionados aos meus objetivos e atendendo às necessidades de leitura dos alunos e seus familiares. Seus relatos ocasionais, a extensão da *Sacola de Leitura Viajante* por seu intermédio e essa entrevista foram também outros "portos", para os quais eu não havia me programado, é verdade, mas, exatamente por isso confirmam a sensação de continuidade da minha prática de ensino de leitura. Foram, sem dúvida, outros "portos de passagem".

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões são chaves que fecham. Palavras não-conclusivas deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada palavra deve ter reticência, para o pensamento continuar seu voo... (Rubem Alves)

Há, por certo, na minha narrativa de vida como leitora uma necessidade de apropriação do meu direito aos livros, à leitura, mas também, uma mesma necessidade de compartilhá-la. Ainda que involuntariamente, recebi a leitura como uma herança familiar e compreendi que este legado trouxe consigo uma mesma premência, a de transmiti-la, possibilitando o seu acesso a outros, fossem esses os colegas de infância e adolescência, os meus filhos, e como parte da minha identidade de professora apaixonada pela leitura, os meus alunos também.

A busca pelos meios de compartilhar, mediar e possibilitar o acesso aos livros aos meus alunos foi e continua sendo parte do meu percurso como professora em mais de vinte anos. Mesmo diante dos percalços da profissão, o que inclui os baixos índices de rendimento dos alunos com relação à leitura, oportunizar o acesso aos livros sempre pareceu-me o primeiro passo desse caminho. E, para que essa oportunidade pudesse fazer sentido na vida desses alunos, a busca era por encontrar caminhos para compartilhar a leitura oportunizada e mediá-la. Foram, certamente, muitas as práticas por mim desenvolvidas com esse intuito.

No entanto, são recentes as análises e estudos em relação ao compartilhamento e à mediação de leitura como uma forma de valorização e integração às práticas comunicativas, aos letramentos dos meus alunos, reconhecendo-os como uma atividade social, familiar, mais que meramente escolar. Ainda que já houvesse de minha parte uma consciência, um olhar reflexivo sobre o fato de que os letramentos sociais de meus alunos muito pouco fossem considerados nas práticas de ensino da escola e que, possivelmente, essa desvalorização acarretasse também no distanciamento das famílias e nos déficits de leitura, faltava-me a fundamentação teórica e analítica sobre essa realidade. Faltava-me o “porto de passagem” desta pesquisa, com o olhar de um professor reflexivo e pesquisador, colocando a própria prática em análise e submissão.

No considerável tempo em que dediquei-me a esta pesquisa, debruçada nos estudos para compreendê-la e envolvida na sua execução, as passagens se estenderam e a certeza da continuidade do trabalho também. A sensação maior durante todo esse percurso foi a de dar continuidade a uma construção, em que os letramentos familiares de meus alunos eram o alicerce. Possivelmente, foi esse o ideal perseguido. Resgatei a minha própria herança de leitura como um referencial para compreender com maior profundidade a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos (2011), da qual muito se fala e se faz referência, mas que ainda tão distante está das práticas de ensino de linguagem. Descobri a abordagem do letramento ideológico de Street (2014), vislumbrando-o como um porto por onde já havia feito algumas passagens, todavia sem conhecimento da sua nomenclatura e sem ter me apropriado substancialmente das suas concepções.

A *Sacola de Leitura Viajante*, ou *Maleta de Leitura Viajante* em algumas versões, como uma prática de incentivo à leitura, embora já conhecida, não me parecia buscar os ideais dessas concepções de Bakhtin e Street, ainda que entre seus objetivos estivesse o de compartilhamento com as famílias. O desejo maior de conhecer e absorver na minha prática de ensino de leitura uma possível herança familiar levou-me a associar essa intervenção como um caminho possível e a enxergá-lo como um porto que precisava ser melhor explorado. É possível fazê-lo nas práticas pedagógicas cotidianas sem ambições acadêmicas. No entanto, todas as ações necessárias para realização dessa pesquisa, certamente, deram-me uma visão muito mais ampla, mais reflexiva, mais crítica sobre os seus resultados.

Só pelo ineditismo de participar de uma experiência como esta, ou seja, fazer parte de uma pesquisa acadêmica, um certo sabor de importância foi incorporado às realidades dos letramentos dos meus alunos pesquisados em relação às suas leituras, visto que a comunidade escolar e social de que fazem parte está muito distante dessa realidade. Era prazeroso vê-los comentando na escola que estavam participando de uma “pesquisa da universidade”.

Não posso deixar de mencionar e reavaliar a falta de participação dos pais na pesquisa, a qual eu planejei e imaginei bem mais efetiva, nas primeiras ações, pelo menos, quando das tentativas de encontros e entrevistas com eles; afinal, um dos objetivos era encurtar os espaços, o distanciamento entre os letramentos da escola e os letramentos da família. Contudo, também não posso afirmar que a interação entre esses dois lados não tenha acontecido.

Da mesma forma que precisei reavaliar os meus objetivos iniciais e a minha própria narrativa como herdeira de leitura, ao encerrar esta dissertação proponho o mesmo ao leitor.

Foi necessário reconsiderar cada um dos passos para a realização dessa pesquisa. Encontrar, por exemplo, caminhos para superar a falta das entrevistas, as quais, inicialmente, eu julgava essenciais aos meus objetivos. A procura por alternativas que conciliassem a aceitação dos alunos, e me permitissem ainda assim revelar e analisar as leituras que se faziam e se fizeram antes e durante as visitas das Sacolas, trouxeram-me de volta a sensação de estar desenvolvendo o meu trabalho, o de ser professora de linguagem, de leitura, sempre buscando pelos caminhos, pelas mudanças necessárias que promovam o desenvolvimento das linguagens dos meus alunos. Foi importante compreender que o distanciamento necessário à realização desta pesquisa estaria no momento da análise, da discussão que fiz nestas páginas e não nos momentos da execução da pesquisa "em campo", na sala de aula.

Rever a minha narrativa (o que me ocorreu várias vezes, durante o tempo que dediquei à execução e à escrita desta pesquisa), fez-me concluir que o título desta dissertação era um evidente resultado da certeza sobre a minha herança leitora. Essas idas e vindas à minha própria história possibilitou-me uma reflexão mais ampla e honesta sobre as narrativas, sobre os relatos dos meus alunos com respeito à experiência deles e de seus familiares com as leituras das *Sacolas*.

Não foram poucos os alunos que relataram o compartilhamento das leituras com os irmãos, mais novos ou mais velhos. Nesses relatos, pude reconhecer como a herança familiar de leitura se dá em um número bastante considerável entre os irmãos, assim como aconteceu comigo. Os irmãos mais velhos leem para os mais novos, comentam com eles o que estão lendo, compartilham e medeiam as leituras, como se viu nos relatos de V. C.; ampliam os próprios letramentos e, consequentemente, o de seus irmãos mais novos, que passam a fazer o mesmo; chegam em casa e apresentam ao irmão mais velho o que estão lendo, querem compartilhar suas novas experiências de leitura com os irmãos mais experientes, como nas histórias de M. C. e G. M. Essa herança leitora que se constrói fraternalmente é, sem dúvida, uma realidade que precisa ser valorizada e estimulada pela escola, pois em muito contribuem na formação de leitura de nossos alunos, como pude constatar.

Foi enternecedor ouvir o relato de J. V. sobre a oportunidade de oferecer a leitura de gibis aos seus irmãos mais novos nos momentos em que esses ficam sobre seus cuidados. Reconhecer que, mais do que apenas transmitir um legado de apropriação de um direito cultural (o da leitura), também eu oferecera aos meus filhos a leitura como um recurso para acalmá-los. Imaginei, inclusive, se este momento de calmaria, em que cada um estava absorto na sua leitura de gibis, ainda que individual, não é esta também uma leitura em família, para J. V. e seus

irmãos. Isso porque lembrei-me de, ao ver meus filhos lendo gibis, a meu pedido, para ter alguns momentos de tranquilidade, sentar-me próxima a eles, pegar também um gibi e ali ficarmos, cada um com o seu, em silêncio, em um momento de calma, apreciando juntos o que estávamos lendo.

Mas, sem dúvida, o relato mais tocante desses portos de passagem da *Sacola de Leitura Viajante* foi o de I. C. Sua história revelou-me o que de certa forma tantas vezes temos consciência, mas também, inconscientemente, desconsideramos: as heranças de leitura podem se dar ao inverso, podem partir dos filhos para os pais. Em um país em que a democratização do ensino é recente e ainda tão imperfeita, é altamente provável que os pais recebam de seus filhos os letramentos que estes adquirem na escola e deem a eles a leitura, como um legado invertido.

Creio que a surpresa revelada na narrativa de I. C., uma das primeiras a levar a *Sacola*, impulsionou-me a desenvolver a pesquisa com pelo menos uma vitória garantida, pois foi justamente assim que me senti quando ela me relatou que as suas irmãs estavam lendo para o pai analfabeto e que resolveram, em razão daquela experiência, ensinar o pai a ler. Muitas foram as dúvidas e até os questionamentos feitos à I. C. A maioria ela não sabia bem como explicar, só sabia dizer que a *Sacola* tinha deixado todos em casa muito animados. Lembro-me do entusiasmo dela na fala de que precisava de outra *Sacola* para levar para casa, de que precisava de mais livros em casa. E foi um momento de muito entusiasmo para mim também, as leituras oportunizadas estavam sendo mediadas e compartilhadas na família de I. C., não apenas pelas minhas ações, mas pelas descobertas da própria família sobre o seu letramento, na consciência de I. C. e de suas irmãs como sujeitos de linguagem, na sensação de que a leitura pode ser uma herança de inúmeras formas.

Ainda que em muitas experiências não tenha havido a interação que eu esperava, por parte das mães, por exemplo, pois em um número considerável de relatos elas se limitaram à leitura dos livros e revistas de culinária, reconheci neste gênero um discurso próprio de certas identidades familiares que não pode ser desconsiderado quando ensino sobre a leitura e quando anseio valorizar os letramentos sociais e da família de meus alunos. Pois, nesses relatos sobre o interesse exclusivo das mães sobre as leituras de receitas, houve também, posteriormente, durante a “roda de conversa” desses mesmos alunos, a lembrança de que era bom ouvir as histórias lidas pelas mães quando eram crianças.

A experiência vivida com a extensão da *Sacola*, acompanhada e relatada na entrevista com a coordenadora M. G., proporcionaram ainda reflexões mais profundas sobre a necessidade de desenvolver um trabalho de intervenção como este, fundamentado em concepções que possam validá-lo como pesquisa. Sobretudo quando é parte de uma concepção pessoal de leitura que deveria acompanhar a formação de todo professor de linguagem e o seu desejo de compartilhar e mediar as leituras com os alunos por acreditarem na força dessa herança na vida de letramentos dos alunos, dentro e fora da escola. Certamente, dentro dessa experiência nos relatos de M. G., valem, especialmente, para mim, as práticas dos professores que transmitiram um pouco deste legado por meio da *Sacola de Leitura Viajante*, pois compreenderam o seu propósito e identificaram-se com ele.

É certo que, em cada "porto de passagem" desta pesquisa, em cada relato, em cada frustração e em cada conquista, a minha trajetória como professora de leitura foi se escrevendo, ou melhor, se completando, pois há muito já vem sendo escrita. De forma alguma, no entanto, quero dizer com isso que seja uma narrativa concluída, pelo contrário. Não creio estar escrevendo uma conclusão, fechando uma porta, como disse Rubem Alves na epígrafe que inicia essas considerações finais. Pelo contrário, creio ter encontrado mais uma porta neste caminho reticente, inconcluso de leituras, heranças, famílias e escola. E almejo que outras portas sejam abertas por meio dos caminhos e dos "portos de passagem" das *Sacolas de Leitura Viajante* que oportunizei a meus alunos e a seus familiares, ou por meio das *Sacolas* que ainda serão oportunizadas, sejam elas como as desenvolvidas nesta pesquisa ou uma metáfora de outros trabalhos de mediação e compartilhamento de leitura que envolvam as famílias e os alunos, as quais, quem sabe, possam ter como inspiração as narrativas que aqui se fizeram.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

BAUER, W. B.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BORDINI, M.; AGUIAR, V. **A formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 61-78

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F, M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EUDFU, 2011

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4.** (Org.) Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas (Artigos).** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf Acesso em: 21 jan. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Sínteses de Indicadores.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf Acesso em: 29 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Matriz de avaliação em leitura.** Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Brasil no PISA 2015. **Análises e Reflexões sobre o Desempenho dos Estudantes Brasileiros.** Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf Acesso em 25 jul. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF**. São Paulo, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf Acesso em 25 jul. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.** In: ROJO, R. (Org.) Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 99-116.

_____. **Letramento na contemporaneidade.** In: Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597 Acesso em: 20 abril 2017.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

_____. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-59.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org**.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 201-235.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. In: **Revista Percurso** – NEMO. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: file:///D:/Pesquisa/18577-79561-1-PB%20entrevista%20semiestruturada.pdf Acesso em: 18 dez. 2018.

MATENCIO, M. de L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 239- 263.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.173-204

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. RODA DE CONVERSA: Uma Proposta Metodológica Para A Construção De Um Espaço De Diálogo No Ensino Médio. **Imagens da Educação.** V. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: file:///D:/Pesquisa/22222-101119-1-PB.pdf Acesso em 18 dez. 2018.

MICARELLO, Hilda A. L. S.; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Letramento, linguagem e escola**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19321/15605 Acesso em 25 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Brasil no PISA 2015 - Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. **Como o letramento em leitura é definido no PISA?** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa.** Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Material de Ensino: Alfabetização e Linguagem.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 dez. 2017

_____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Material de Ensino: Matemática.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6003-fasciculo-mat&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 dez. 2017.

OLIVEIRA, M. S. Letramentos e políticas públicas: a família na escola. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs) **Significados e Ressignificações do Letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 253-282.

OLIVEIRA, T.; ANTUNES R. Negligência na mediação do professor no trabalho da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S.; MACHADO, V. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 63-79.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: 34, 2010.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROGRAMA DE QUALIDADE NA ESCOLA. Nota técnica. **O que é o IDESP?** São Paulo, 2017. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf Acesso em: 18 dez. 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOITA Lopes. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf Acesso em 15 out. 2017.

_____. MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). ***Gêneros*: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. 1995 (mimeo).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. QUADRO 1 Boletim da escola. **Indicadores da Escola.** Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/033315.pdf Acesso em 18 dez. 2017.

_____. QUADROS 2 e 3. Boletim da escola. **Níveis de Proficiência. / Distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência.** Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1 Acesso em 18 dez. 2017.

_____**Sistema de Avaliação.** Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/saresp Acesso em 18 dez. 2017.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP). **Matrizes de referências para a avaliação.** São Paulo, 2009. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/Arquivos/MatrizReferencia.pdf Acesso em: 28 dez 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1995

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa:** Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (34): 79-92, Jul./Dez. 1999.

_____ "É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. ***Linguagem e ensino***, vol.5, no. 2, 2002, p.91-116.

APÊNDICES

APÊNDICE I -Questionário - Alunos

Questionário sobre a literatura que circula nos lares dos alunos pesquisados

1 - Que tipo de leitura há na sua casa? (Assinale quantas alternativas julgar necessário)

a) Livros para pesquisa (enciclopédia, livros didáticos, apostilas, dicionário)
b) Livros de romance, contos e poemas
c) Livros religiosos
d) Livros de autoajuda
e) Livros de culinária
f) Livros sobre saúde
g) Livros infantis
h) Livros sobre educação dos filhos
i) Revistas
j) Gibis e livros em quadrinhos
k) Jornais
l) Livros digitais
m) Outros

2 - Você costuma ler a literatura disponível em sua casa?

a) Diariamente
b) Semanalmente
c) Mensalmente
d) Dificilmente
e) Nunca li o que há disponível em casa

4 - Você costuma fazer empréstimo de livros, revistas e jornais?

a) Com frequência
b) Algumas vezes
c) Dificilimamente
d) Nunca fiz empréstimo de nenhum tipo de leitura

5 - Caso tenha o hábito de fazer empréstimos de qualquer tipo de literatura, indique a origem desse empréstimo.

a) Biblioteca da cidade
b) Biblioteca e ou Sala de Leitura das escolas da cidade
c) Biblioteca e ou Sala de Leitura da empresa aonde trabalha
d) Amigos, vizinhos e parentes
e) Professores
f) Outros

6 - Você comprou algum livro, revista, gibi ou jornal neste ano?

a) Sim, vários
b) Sim, alguns
c) Sim poucos
d) Não comprei nenhum tipo de leitura este ano

APÊNDICE II – Questionário - Pais

Questionário sobre o hábito de leitura dos filhos (ou do adolescente sob os seus cuidados)

1 – Com que frequência você observa seu filho (a) lendo algum tipo de literatura (sejam revistas, gibis, jornais, livros de romance, contos, poemas, livros para estudo, livros digitais)?

a) Diariamente
b) Semanalmente
c) Mensalmente
d) Raramente
e) Nunca

2 – Você já fez alguma leitura compartilhada com seu filho (a)?

a) Sim, várias vezes
b) Sim, algumas vezes
c) Sim, poucas vezes
d) Nunca li junto com ele

3 – Qual o seu grau de preocupação com os hábitos de leitura de seu filho (a)

a) Muito grande, pois ler é muito importante para a vida dele (a)
b) Dou pouca importância
c) Não me importo com a leitura dele (a)

4 – Você considera que a leitura que uma criança e um adolescente faz fora da escola pode ajudá-lo no seu desempenho na escola?

a) Sim, ajuda muito
b) Ajuda um pouco
c) Não faz diferença
d) Não sei dizer

APENDICE III

Convite personalizado para esclarecimento da pesquisa e como Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

CONVITE

Provavelmente, este é um convite diferente de outros que você já recebeu ou conhece. Você está sendo convidado(a) para participar de uma **pesquisa**, e este convite tem até um nome especial: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Você deve ter ficado curioso e com algumas dúvidas. Mas, não se preocupe, vou esclarecer.

Meu nome é **Vanessa Gimenez da Silva**, sou professora de Língua Portuguesa e também pesquisadora, estou fazendo mestrado na área da minha profissão na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). O mestrado é um estudo mais avançado, feito depois de concluirmos uma faculdade, para aprofundarmos nossos conhecimentos.

Durante este período de curso, realizarei uma pesquisa que tem como título "QUANDO A LEITURA É UMA HERANÇA", na sua escola, E. E. Prof. Francisco Balduíno de Souza (Chiquinho), com a sua turma, durante o ano letivo de 2018.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a leitura que acontece fora da escola, lá na sua casa, com você e seus familiares, sobre o que vocês gostam de ler, se vocês fazem leituras compartilhadas, como vocês têm acesso aos livros, o que a escola disponibiliza para vocês e, o principal, se a leitura feita em casa, ajuda no desenvolvimento da sua aprendizagem com relação aos conteúdos da escola.

A pesquisa acontecerá da seguinte forma: primeiramente, eu disponibilizarei questionários a você e seus familiares sobre as leituras que acontecem ou não em casa; depois, farei algumas entrevistas com alguns dos colegas da sua turma e com os familiares, essas entrevistas serão gravadas; e, depois, você receberá uma SACOLA DE LEITURA VIAJANTE, nela haverá uma variedade de livros, revistas e outros tipos de leitura para você e seus familiares compartilharem em casa; depois de alguns meses recebendo a visita da SACOLA em sua casa, analisarei se essa leitura em família foi importante para os avanços da sua turma com relação à compreensão da leitura que se faz na escola.

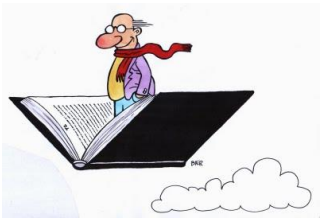
Ao assinar este CONVITE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, significa que você concorda em fazer parte dessa pesquisa. Para tanto, preciso fazer mais alguns esclarecimentos: estou ciente de que essa deve ser a primeira vez que você participa de uma pesquisa como essa, portanto, é importante saber que existem alguns riscos, ainda que mínimos, você pode, por exemplo, se sentir incomodado, com vergonha, inseguro em alguma situação da pesquisa. Caso qualquer desconforto aconteça, ou você, em algum momento, não desejar mais fazer parte da pesquisa, não haverá problema nenhum. Você deve se sentir à vontade para perguntar o que quiser, negar-se a fazer algo que esteja lhe incomodando e até mesmo desistir de participar a qualquer momento. Além disso, a sua participação é voluntária, você não precisa assinar este termo, caso não queira.

Outro esclarecimento importante: todas as informações obtidas e as análises que eu fizer durante a pesquisa serão sigilosas, ou seja, o seu nome e de seus familiares não serão divulgados e as gravações serão descartadas ao final do trabalho.

Se você ou os seus familiares tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, aos direitos do participante ou sobre os riscos relacionados ao estudo, você pode me contatar: professora-pesquisadora VANESSA GIMENEZ DA SILVA, pelo telefone (18) 3366-3881.

Se você tiver dúvidas sobre os seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da FCL/Assis, pelo telefone (18) 3302-5607. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Estou ansiosa para começar essa pesquisa, espero que você também.



APÊNDICE IV

Roteiro semiestruturado de perguntas para a "roda de conversa" com os alunos

- Você se lembra de quando começou a ler? Como foi esse momento?
- Você gosta dos momentos de leitura na escola?
- Qual a leitura mais interessante ou mais marcante que você fez na escola? E em casa?
- Você costuma ver alguém lendo livros em sua casa? E outros tipos de leitura?
- Os seus pais ou outros familiares da sua casa costumavam ou costumam ler para você?
- Você compartilha o que está lendo com outras pessoas? Faz isso com alguém da sua casa?
- Você acha que a leitura é importante para o seu sucesso na escola?
- Você realmente gostou de levar a Sacola de Leitura Viajante para casa?
- E os seus familiares? Gostaram?
- Você gostou do tipo de leitura que estava na sacola? Alguma agradou mais?
- E aos seus familiares? O que agradou mais?
- Você comentou ou compartilhou alguma das leituras da Sacola com seus familiares? Com quem?
- Aconteceu o contrário também? Eles comentaram algo sobre o que estavam lendo?
- Você acha, então, que houve uma interação familiar por meio da leitura?
- Você se sentiu mais estimulado a ler através da Sacola? E seus familiares?
- Você gostaria que esse projeto da Sacola de Leitura Viajante continuasse?
- Tem alguma sugestão para melhorar o projeto?

APÊNDICE V

Roteiro de entrevista semiestruturada para a coordenadora do Ensino Fundamental

- Como surgiu a ideia de expandir a Sacola de Leitura Viajante para outras turmas do Ensino Fundamental, além do 7º ano, turma alvo desta pesquisa?
- Quantas turmas foram contempladas com a Sacola de Leitura?
- Em cada turma, quantas sacolas foram disponibilizadas?
- Que tipo de leitura acompanhou essas sacolas?
- Qual foi o critério para a escolha do tipo de leitura que acompanharia a Sacola?
- Como foi apresentado esse projeto aos professores de Língua Portuguesa de cada turma?
- E como foi a recepção deles ao projeto?
- Por quanto tempo, em média, os alunos ficaram com a Sacola em casa?
- Na devolução das sacolas, o que relatavam os alunos? Eles deram algum parecer sobre a leitura sugerida pela Sacola?
- Relataram se a família envolveu-se com a leitura da Sacola de alguma forma?
- Agora, você pode fazer um breve relato sobre o desenvolvimento desse projeto de leitura e tecer comentários sobre os aspectos positivos e negativos observados durante a sua execução.
- Comente as semelhanças e diferenças no desenvolvimento da pesquisa com o 7º ano alvo dela e o projeto da Sacola com as demais turmas.

APÊNDICE VI – Bilhete: reunião de pais

Caros senhores pais e responsáveis,

No dia ____, às_____, aqui na Escola Chiquinho, na Sala de Leitura, eu realizarei um momento especial para vocês e seus filhos a respeito do Convite que a criança sobre seus cuidados recebeu, para esclarecer dúvidas e bater um papinho rápido sobre um Projeto de Leitura especial que realizarei com a turminha do 7°C.

Conto com a sua participação, ela é muito valiosa para o desenvolvimento desse Projeto. Prometo que serei breve e que os momentos serão agradáveis.

Desde já agradeço por sua colaboração.

Professora Vanessa Gimenez

P. S. *Caso não possa comparecer nesse dia e horário, estou à disposição para recebê-lo em outro horário mais apropriado aos seus compromissos, até mesmo aos sábados, aqui mesmo na escola. É só mandar um recadinho pelo(a) seu (sua) filho(a).*

APÊNDICE VIII

Lista de livros, revistas e jornais que compuseram as *Sacolas de Leitura Viajante*

ABELA, Deborah. Cidade Submersa. São Paulo: Editora Fundamento, 2014.

ÁGUA NA BOCA. Encartes Especiais: Doces Caseiros; Bolos de Aniversário; Sopas; Tortas Salgadas. São Paulo: Editora Três, 2000.

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ATREVIDA, Bauru, S. P.: Editora Alto Astral. Periódicos de 2016 e 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Pobre Corinthiano Careca. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BOJUNGA, Lygia. A Casa da Madrinha. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1998.

BOJUNGA, Lygia. A Bolsa Amarela. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2013

BOJUNGA, Lygia. Angélica. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2004.

ELLIS, Deborah. A outra face – história de uma garota afegã. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FUNARI, R. dos S. A vida no Tempo – O Egito dos Faraós e Sacerdotes. São Paulo: Editora Atual, 2001.

FURNARI, Eva. A Menina e o Dragão. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1990.

FURNARI, Eva. Adivinhe se Puder. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

FURNARI, Eva. Você Troca?. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

GRANDES IMPÉRIOS E CIVILIZAÇÕES – A BÍBLIA – Terra, História e Cultura dos Textos Sagrados. Rio de Janeiro: Edições Del Prado, 1996, vol. I e II.

GOMES, Dias. O Pagador de Promessas em Graphic Novel de Eloar Guazzelli. São Paulo: Editora Vida Melhor, 2009.

KELSEY, Annie. Diário de Pippa Morgan. Jandira, S. P.: Editora Ciranda Cultural, 2015.

LESSA, F. C. O Mundo Colorido da Bíblia. Tatuí, S. P.: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

LOBATO, Monteiro. O Poço do Visconde. São Paulo: Editora Globo, 2010.

LOBATO, Monteiro. O Saci. São Paulo: Editora Globo, 2007.

MAD, São Paulo: Editora Panini Brasil. Periódicos de 2012 a 2017.

MEIRELES, Cecília. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

LAROUSSE. Dos Heróis. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

LAROUSSE. Quem é? São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

MCDONALD, G.; ENRIGHT, D. Só para Garotos – Como Ser o Melhor em Tudo. São Paulo: Texto Editores Ltda Grupo Leya, 2010.

MOYES, Jojo. Como Eu Era Antes de Você. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

MUNDO ESTRANHO, Revista. São Paulo: Editora Abril, edição 169, 2013.

NATHIONAL GEOGRAPHIC, Revista. Edição Especial. São Paulo: ContentStuff Publicações e Assinaturas, abril de 2018.

O ESTADO de S. PAULO. São Paulo. Periódicos de maio a outubro de 2018.

PIERCE, Lincoln. O Dia em que Nate Entrou para a História. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2011.

PIERCE, Lincoln. Nate Volta a Atacar. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2011.

PENTEADO, M. H. No Reino Perdido do Beleléu. São Paulo: Editora Ática, 2011.

REBOUÇAS, Thalita. Fala Sério, Amiga! Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012.

RECEITAS. Delícias da Cozinha Vegetariana. São Paulo: Kit's Editora, 1996.

RECREIO, São Paulo: Editora Caras, ed. 829, 2016.

ROLLING STONE. São Paulo: Spring Publicações Ltda. Periódicos de 2015 e 2016.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SELEÇÕES READER'S DIGEST. Rio de Janeiro; Rhada Brasil Edições e Serviços Ltda. Periódico de maio de 2018.

SOUZA, Maurício de. Gibis da Turma da Mônica. São Paulo: Editora Panini Comics. Periódicos de 2007 a 2013.

SOUZA, Maurício de. Manual de Aventuras do Cebolinha. São Paulo: Editora Globo, 2009.

SOUZA, Maurício de. Turma da Mônica Jovem. São Paulo: Panini Comics, 2008 a 2011, edições nº 1-35.

SOUZA, M. de. Turma da Mônica – Todas as Copas do Mundo. Barueri, S. P.: Editora Panini Brasil, 2018.

SPIEGELMAN, Art. Maus – História Completa. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2017.

TADEU, Paulo. Proibido para Maiores. São Paulo: Matrix, 2007.

TADEU, Paulo. Proibido para Maiores – mais piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2008.

TODATEEN. São Paulo: Editora Escala. Periódicos de 2015 a 2018.

PRAZERES DA COZINHA. Tortas Salgadas. Tortas Doces. Bolos. São Paulo: Edi Case Negócios Editoriais, 2018.

VIANA, Klévisson. Lampião- era o cavalo do tempo atrás da besta da vida. São Paulo: Editora Hedra, 2010.

VIDAL, E. L. Saúde com Sabor – Receitas para uma Vida Saudável. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

ZIRALDO. Curta o Menino Maluquinho 2. São Paulo: Editora Globo, 2007.

ZIRALDO. Maluquinho por Futebol. São Paulo: Editora Globinho, 2010.

ZIRALDO. 25 anos do Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Globinho, 2008.