Cláudia Lemos Vóvio

Entre discursos

Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Kleiman
Bolsista FAPESP

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2007

Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca do IEL Unicamp

V948e

Vóvio, Cláudia Lemos.
Entre discursos : sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos / Cláudia Lemos Vóvio. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Angela B. Kleiman.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Identidade. 3. Professores alfabetizadores - Formação. 4. Alfabetização de Jovens e Adultos. I. Kleiman, Angela B.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Between discourses: meanings, practices and reading identities of educators of adults and young people.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Identity; Educators' formation; Literacy of adults and young people.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela B. Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira, Profa. Dra. Roxane Rojo e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 30/11/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Terezinha de Jesus Machado Maher

Ana Lúcia Guedes Pinto

Marta Kohl de Oliveira

Silvana Mabel Serrani

Cosme Batista dos Santos

Maurilane de Souza Biccas

Este exemplar é a redação final da tese / dissertação e aprovada pela Comissão Julgadora em:

24/03/08

IEL/UNICAMP

2007

Aos meus pais, Claudio e Mariza

e

Aos quatro rapazes que dão sentido a tudo isso

Mario, Pedro, Francisco e Julio

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa, FAPESP, pelo apoio e financiamento por meio da bolsa de doutorado.

À Angela B. Kleiman por conduzir meu olhar para os dados em múltiplos planos e pelas indicações e apoio nessa jornada.

Aos educadores e às educadoras do Conselho de Educação Cultura e Ação Social de Itaquaquecetuba fundamentais em minha trajetória formativa, que compartilharam comigo suas vidas e saberes: Alexandra, Ana Paula, Claudete, Cíntia, Daniele, Douglas, Fabiana, Maria Aparecida, Maria, Miscileide, Rozilda. Agradeço também a todos os educadores do CECASI.

Ao Ricardo de Oliveira Silva, presidente, e à Ana Acilda Alves da Silva, coordenadora do Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo, CCECAS, e à Hilda Cristina de Oliveira Mota, coordenadora do CECASI, por terem possibilitado minha entrada no Projeto *Educar para Mudar.*

Às professoras que participaram nas etapas de qualificação de projeto e de tese e da banca examinadora, pela generosidade e colaboração com esta produção: Ana Lucia Guedes Pinto, Maria de Lourdes Matencio, Marta Kohl de Oliveira, Roxane Rojo e Terezinha de Jesus Machado Maher.

Ás professoras Terezinha de Jesus Machado Maher e Maurilane de Souza Biccas por terem orientado as qualificações de área, pela leitura atenta e indicações valiosas.

À Ação Educativa e à Vera Masagão Ribeiro por terem colaborado com essa produção.

Aos amigos do Projeto Temático Letramento do Professor e ao grupo de orientação. Um agradecimento especial à Eveline Tápias-Oliveira pelas indicações e por acreditar na beleza e produtividade dos dados, à Analu Silva Souza e ao Cosme Batista dos Santos pela escuta amiga e continência em momentos de angústia.

À amiga Jéssica Portela por cuidar do meu corpo e da minha alma.

Às amigas Camila e Candelária e ao amigo Milton, por estarem por perto quando eu precisei.

A três amigos fantásticos, pela escuta e leitura incansável desse texto e pelos comentários generosos, com quem aprendo sempre: Clecio Bunzen, Lane Biccas e Orlando Joia.

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã Sandra que cuidaram de mim e dos meus filhos.

Ao Mario pelo amor incondicional, por me fazer rir, por ler e comentar cada capítulo, pela paciência, apoio, amor e cuidado com nossa família.

Ao Fran e ao Julio que estiveram sempre presentes e torcendo pelo fim deste trabalho.

(...) Pra se entender

Tem que se achar

Que a vida não é só isso que se vê

É um pouco mais

Que os olhos não conseguem perceber

E as mãos não ousam tocar

E os pés recusam pisar

Sei lá, não sei...

(Hermínio Belo de Carvalho e Paulinho da Viola)

Resumo

A presente pesquisa visa a investigar os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura em que estão envolvidos alfabetizadores que atuam em programas voltados à promoção da alfabetização na população jovem e adulta, por meio de estudo de caso no município de Itaquaquecetuba, São Paulo. A convocação desses agentes para atuar como alfabetizadores é uma prática comum no Brasil. Atualmente, coexistem variados programas organizados por governos, empresas privadas, universidades e organizações da sociedade, com ações em nível nacional e local. Grande parte dos educadores mobilizados possui nível de escolaridade que varia do ensino fundamental ao ensino médio e toma para si a importante tarefa de ensinar a ler e a escrever pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas, ampliando seus repertórios em práticas sociais de uso da linguagem escrita. Do ponto de vista prático, a pesquisa busca produzir um conjunto de indicações voltadas ao delineamento de programas e estratégias de formação de educadores populares, além de contribuir para o estabelecimento de um quadro descritivo e analítico sobre as bases que fundamentam a ação de educadores como estes, área pouco explorada na pesquisa em educação lingüística.

Palavras-chave: Letramento, Identidade, Formação de professores alfabetizadores, Alfabetização de Jovens e Adultos.

Abstract

This research aims at investigating by means of case studies in the town of Itaquaquecetuba, São Paulo, the reading practices, the meanings attached to reading, the identities as readers and the repertoires of popular educators who are involved in programs geared to minimize illiteracy among adults and the young. The demand for these educators is commonplace in Brazil. Presently, there is a large number of such programs set by governments, private institutions, universities and other social organizations taking place simultaneously at both local and national levels. Most educators possess a level of schooling that vary from the very basic to more advanced college degrees, and take upon themselves the important task of teaching young people and adults with a low level of schooling to read and write. They widen these groups' repertoires and social practices in the use of written language. From a practical point of view, this research seeks to produce a set of indicators towards the design of programs and strategies of formation of educators such as these, as well as to contribute to the construction of a descriptive and analytical picture of the basis that structure and sustain their action, something that has been somewhat neglected in the area of linguistic education research.

Keywords: Literacy; Identity; Educators' formation; Literacy of adults and young people.

Sumário

Introdução 1

Primeiras incursões: a problemática e sua relevância 4

O percurso trilhado: a organização da tese 9

1. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: território complexo e diverso 17

1.1. O analfabetismo como fenômeno social: as dimensões do território 20

1.1.1. O fenômeno do analfabetismo captado nos censos 23

1.2. Os sentidos da alfabetização e os agentes que atuam nesse território 28

1.2.1. Alfabetização como condição de desenvolvimento nacional: a primeira metade do século XX 31

1.2.2. Alfabetização como condição para participação política: do final dos anos de 1950 a 1964 37

1.2.3. Alfabetização para disciplinarizar e para emancipar: os anos da Ditadura 43

1.2.4. Alfabetização e o direito a educação para todos: o processo de redemocratização 47

1.2.5. Alfabetização e educação escolar: chaves para o novo milênio? 56

2. Discursos sobre a leitura 61

2.1. A leitura e as práticas de leitura 64

2.1.1. Da unidade 65

2.1.2. Da diversidade 73

2.2. Da perspectiva assumida às conseqüências para a pesquisa 85

2.2.1. Produção de sentidos e processos de significação 86

2.2.2. Identificação e diferenciação: identidades em produção 90

2.2.3. Práticas, espaços e o usufruto de bens culturais: a visibilidade sobre a ação 96

3. Da aproximação aos sujeitos em seu território à geração de dados 99

3.1. Educar para Mudar: a identificação do caso em estudo 101

3.1.1. O CECASI 106

3.2. O campo 108

3.2.1. Negociando e estabelecendo uma rede de trocas e apoio mútuo 111
3.2.2. Revisitando histórias e traçando perfis 128
3.2.3. Observando os educadores em ação 131
3.3. Os educadores do CECASI: perfil, práticas e acervos de leitura. 132
3.3.1. O grupo de educadores-participantes 144
4. Discursos sobre identidades leitoras 147
4.1. Que leitor ou leitora sou eu? 151
4.1.1. A essencialidade na produção de identidades 151
4.1.2. A apreciação na produção de identidades 163
4.1.3. Relações processuais na produção de identidades 167
4.2. Construções identitárias de leitores: auto-legitimação e movimentação cultural 175
5. Discursos sobre acervos e espaços de formação de leitores 181
5.1. Espaços praticados 183
5.1.1. Na casa. 183
5.1.2. Na escola 196
5.1.3. Na religião 202
5.1.4. No Educar para Mudar 209
5.2 Acervos de leitura: quem lê, lê o que? 217
5.2.1. O o quê das leituras 218
5.2.2. Para além dos livros 223
5.2.3. Objetos de degustação e prazer 225
5.2.4. Objetos de inspiração e crença 233
5.2.5. Objetos da alfabetização 239
6. Considerações finais **243**
Referências bibliográficas **255**
Anexos **267**

Introdução

Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer
e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo
tempo a prática e a teoria dessa arte.

Michel de Certeau (1994)

Esta pesquisa, como inúmeras outras, tem origem em inquietações advindas do espaço praticado[1]; da participação da pesquisadora[2] em processos de formação continuada de educadores de pessoas jovens e adultas em programas organizados pela sociedade. Está situada, portanto, numa modalidade específica de educação, denominada Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). É nessa modalidade e, mais especificamente, nas ações educativas que se propõem à promoção da alfabetização no país, que emerge a figura desses agentes sociais, participantes e referidos neste texto: os alfabetizadores de jovens e adultos. As inquietações que se colocam como motores dessa investigação dizem respeito às necessidades formativas e de profissionalização desses alfabetizadores que são convocados e autorizados[3] a introduzir pessoas jovens e adultas na aprendizagem da leitura e ampliar seus repertórios de práticas sociais de uso da escrita.

[1]Segundo Certeau (1994), o espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar. É onde a experiência humana se faz. Para o autor, "*o espaço é existencial e a existência é espacial"* (p. 202). Isso implica operações que especificam os espaços por meio das ações de sujeitos; é o espaço das experiências social e historicamente conformadas.

[2]A pesquisadora atuou de 1994 a 2007 no Programa de Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa, sediada em São Paulo. Foi coordenadora desse Programa e trabalhou também na assessoria e apoio a projetos educativos voltados à promoção da educação a pessoas pouco ou não escolarizadas, na formação de educadores e profissionais docentes da EJA e na elaboração de materiais didáticos e subsídios pedagógicos voltados a educadores e estudantes dessa modalidade educativa.

[3] Os termos *convocados* e *autorizados* foram utilizados para conotar a complexidade do processo de profissionalização de educadores de jovens e adultos na história recente do país. Como explicitado na introdução, trata-se de um território em que diversos profissionais, com níveis de escolarização, formações e estatuto profissional variados, são admitidos em ações educativas de natureza diversa, de campanhas de

Especificamente, a pesquisa investiga e descreve os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura em que estão envolvidos alfabetizadores que atuam em um programa de alfabetização de jovens e adultos de iniciativa não governamental, localizado em Itaquaquecetuba (SP). Propõe-se ao estudo dos letramentos dessas pessoas, engajadas em programas de educação não-formal que pretendem promover a superação de condições que colocam seus educandos em desvantagem no jogo social, pelo fato de não corresponderem às expectativas sociais frente à escolarização e ao domínio da linguagem escrita.

São estabelecidas inter-relações entre as histórias, as identidades leitoras, as práticas de leitura e os acervos a que esses alfabetizadores têm acesso cotidianamente por meio da:

- reconstituição de histórias pessoais, a fim de identificar as práticas de leitura em que se envolvem em diferentes domínios, sejam elas vinculadas ao contexto de ensino ou a outras atividades de seu cotidiano, em diversos períodos de vida (infância, adolescência, juventude, vida adulta); e
- análise de operações discursivas pelas quais objetivam suas identidades leitoras, assumem posições e se referem aos acervos, aos espaços e às práticas de leitura das quais declaram tomar parte.

Como uma pesquisa que se orienta para a ação[4], interpelar os discursos desses agentes e aceder os sentidos que atribuem à leitura mostram-se como caminhos produtivos para prover bases para o delineamento de processos de formação voltados à atribuição educativa que assumem, conectados às suas necessidades e às suas práticas profissionais e comunitárias. Desse modo, tornou-se significativo conhecer: (1) como tomam posse de significações culturais atribuídas à leitura, ao ser leitor, aos modos de ler, aos objetos legítimos desse ato e como fazem referência a eles, objetivando e tornando-os próprios? (2) quais sentidos atribuem e como (re)constroem suas histórias como leitores, suas identidades e as práticas de leitura em que se envolvem, colocando em relação posições singulares com

---

alfabetização massivas, predominantes no século XX, até processos de formação política, socioeducativa e profissionalizante, em âmbitos formais e informais.

[4] Cf. Robson-Pant, 2004.

outras? e (3) como se apropriam de objetos culturais relacionados ao universo da escrita a partir da participação espaços em que se pratica a leitura?

Nesse sentido, os objetivos específicos estão assim delineados:

- conhecer e tornar visíveis as trajetórias de leitura de um grupo de educadores de jovens e adultos, situando-as em contextos específicos, relacionando-as aos papéis, objetivos e formas de interação que guiaram esses sujeitos na atividade leitora, o que remete à possibilidade de obter configurações singulares (Chartier, 2003; Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 1995; Rosa, 2003; Street, 1984);
- analisar como eles constroem suas identidades como leitores, concebendo-as como múltiplas, fluídas e heterogêneas constituídas em práticas discursivas (Bauman, 2005; Hall, 2000 e 2003; Holland et al 1998; Kleiman, 1998 e 2001c; Lahire, 2002, 2006);
- observar como essas construções identitárias, nas quais os participantes se posicionam em relação a si mesmos, à leitura e aos objetos próprios do ato de ler, remetem a sistemas de significação culturais que lhes permitem atribuir sentidos aos objetos de seu discurso (Hall, 2000 e 2003; Holland et al 1998);
- observar nessas construções a presença de fatores que colaboram para autorizá-los à atribuição educativa a que foram alçados — a de mediadores de processos de ensino da leitura.

A problemática central desta tese diz respeito ao estudo dos letramentos de alfabetizadores de jovens e adultos que pertencem a famílias com baixa escolaridade, em condição de vulnerabilidade social e com percursos irregulares de escolarização, engajados em práticas sociais que colocam em suspeição fatores tomados como condicionantes em suas experiências de socialização no universo da escrita (Kleiman, 2005; Lahire 2002, 2006; Oliveira e Vóvio, 2003; Ribeiro, 2005; Souza, 2004). A pesquisa integra o Projeto Temático *Letramento do Professor: Processos de retextualização e práticas de letramento*, em andamento na pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a coordenação da Profa. Dra.

Angela Kleiman. Esse projeto tem como objetivo geral investigar as práticas de uso da linguagem escrita de agentes de letramento[5] escolar e não escolar que atuam em modalidades de ensino e contextos educativos diversificados, contribuindo tanto para subsidiar órgãos promotores de políticas de formação desses profissionais como a formulação de processos, materiais e textos que apóiem a prática pedagógica (Kleiman et. al, 2000).

Primeiras incursões: a problemática e sua relevância

Nas últimas décadas, observa-se uma efervescente produção acadêmica com várias posições sobre os letramentos de profissionais docentes. Tanto no debate público como em outras esferas verifica-se uma disputa de sentidos[6] na qual figuram de modo central os alfabetizadores e docentes que se dedicam ao ensino de língua materna. Uma parte dessas investigações e discursos produzidos tem o intuito de compreendê-los como leitores em suas trajetórias e práticas de leitura, bem como de relacionar perfis, desempenhos, percursos formativos e modos como se apropriam de bens relativos à cultura

[5] Segundo Kleiman (2004), agente de letramento é aquele que cria as condições necessárias e oportunidades de aprendizagem nas quais os participantes assumem diversos papéis, exercem funções, lidam com instrumentos culturais, segundo as necessidades, capacidades e potencialidades relevantes para agirem em situações nas quais a linguagem escrita está presente.

[6] Uma delas, consoante com os discursos da crise da leitura, indica que o professor não lê e aponta a leitura e sua prática como capazes de conscientizar, alterar condições de vida e promover a cidadania ativa. O professor ora é vítima (não possuidor de recursos necessários para formar novos leitores críticos e inseridos plenamente na sociedade letrada), ora colabora para a manutenção do status quo, já que é considerado não leitor ou não pratica a leitura de objetos legítimos. Outra posição, fortemente influenciada pela Sociologia de Bourdier, dedica-se a compreender as implicações econômicas e, sobretudo, a identificar os condicionantes socioculturais na formação de professores, com ênfase nas diferenças substanciais na distribuição de oportunidades e no acesso a bens culturais relacionados à escrita, marcados pela desigualdade e por assimetrias que resultam da própria hierarquia social. De um lado, tende a produzir interpretações que negam possibilidades de intervenção e mudança social para os sujeitos em situação de menor dominância no jogo social, nesse caso, os professores e, por outro, possibilita o reconhecimento dos mecanismos simbólicos que visam à manutenção e reprodução de determinadas formas de relação de forças no jogo social, colocando-se como condição para desnaturalizar e identificar os fatores que alimentam processos de dominação (Batista, 1998). Uma terceira posição tem sido gerada a partir da Lingüística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento, da História Cultural, dos Estudos Culturais, dos Estudos Sociológicos numa perspectiva Construcionista, entre outros, ao qual se filia essa pesquisa. O professor, nessa perspectiva, é tomado como leitor plural, que subverte regras estabelecidas, reinventa as leituras e se apropria dos textos de formas particulares (Guedes-Pinto, 2002). O foco recai sobre as práticas de leituras que esse agente realiza reconstruindo sua identidade profissional e leitora. Uma parte desses estudos, liderados por Kleiman (2001), tem dado especial atenção às demandas de usos da linguagem escrita que tanto a formação inicial como a atuação profissional proporcionam cotidianamente aos professores.

escrita às suas práticas pedagógicas e aos resultados obtidos na formação de novos leitores. Segundo Kleiman (2001a), a formação do professor, especificamente as leituras de professores e suas trajetórias são temas recentes na produção acadêmica em Lingüística Aplicada.

No entanto, a produção acadêmica em relação aos alfabetizadores e educadores da EJA não tem se mostrado tão efervescente e abrangente[7]. E os resultados dos estudos sobre o letramento de professores da educação regular e sobre as práticas de ensino da leitura empreendidas em contextos escolares não podem ser transferidos ou utilizados diretamente quando se trata de educadores da EJA em programas informais. Uma prática pouco discutida na configuração de programas de alfabetização de jovens e adultos diz respeito à atribuição da ação alfabetizadora, conferida ao longo da história a um amplo universo de pessoas. Traçar perfis e discorrer sobre a atribuição educativa de agentes que atuam em programas de alfabetização de jovens e adultos é um objetivo difícil de ser alcançado. Há uma grande variedade de pessoas a quem se delega a alfabetização e processos formativos das pessoas jovens e adultas. Essa variedade mostra-se, nos programas e campanhas de alfabetização implementados no Brasil, tanto nos de iniciativa popular como nos governamentais, ao longo do século XX[8]. Também se coloca nos espaços, de acordo com os recursos humanos disponíveis nos contextos locais onde essas ações se desenvolvem[9].

Os agentes que atuam nesse território[10] têm sido designados de formas variadas: educadores, educadores populares, monitores, instrutores, capacitadores, alfabetizadores,

[7] Ver Haddad, 2000.
[8] Cf. em Beisiegel ([1974] 2004) e Haddad e Di Pierro (2000, 2006).
[9] Em algumas regiões, como no campo, os educadores que atuam em programas de alfabetização são membros das comunidades onde se encontram os estudantes e, apesar de terem níveis baixos de escolaridade (igual ou inferior ao ensino fundamental), assumem a atribuição de alfabetização ou aquelas relativas à educação formal e informal, já que não há profissionais da educação ou pessoas que tenham finalizado cursos de nível médio ou superior.
[10] Tomou-se de empréstimo a noção de território utilizada por Santos (1999), nos estudos da Geografia, que o define como espaço humano e habitado, que não abrange simplesmente um conjunto de formas naturais, mas sistemas naturais e artificiais, socialmente originados, junto com pessoas, instituições sociais e empresas, agindo em fluxo permanente e em relação de interdependência. A EJA, compreendida como um território, constitui um quadro da vida social, historicamente situado, com instrumentos culturais, representações, normas, demandas, comportamentos e relações de poder instauradas entre aqueles que a habitam e a produzem, bem como com aqueles que estão em relação e produzem esse território.

professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros. As várias designações não só denotam a diversidade de atribuições e funções que assumem, mas também expressam o modo como se compreende o processo de profissionalização desses agentes. Comumente, são denominados professores aqueles que atuam diretamente na educação escolar, em sistemas públicos e privados de ensino, com formação específica para a docência (seja em nível superior ou médio), sendo as outras denominações aplicadas aos programas organizados pela sociedade. A diferenciação não se encontra apenas no lócus de atuação docente — a escola ou ambientes de educação não formal —, mas diz respeito à exigência ou não de formação específica para a docência, às condições de trabalho e ao estatuto profissional. No caso daqueles que atuam em programas de iniciativa popular, a grande maioria trabalha como voluntário, estagiário ou prestador de serviço com vinculação precária e conta com remuneração abaixo dos pisos salariais estabelecidos para os professores.

Segundo Ribeiro (1999a), em teses e dissertações produzidas na área de educação no final do século XX, a falta de formação especifica[11] dos educadores tem sido apontada como um dos principais problemas das experiências educativas que se levam a cabo na alfabetização e na EJA. Nesse território, encontram-se profissionais da educação que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial[12] com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, e que apóiam suas práticas em experiências e em saberes construídos na educação regular para crianças e adolescentes. Encontram-se também educadores que constroem sua ação docente por vias alternativas às dos profissionais da educação. Para estes últimos, um argumento considerado suficiente em relação à sua autorização para atuar nesse campo tem sido o de que, diferentemente dos professores, teriam laços estreitos com seus estudantes e,

[11] É o que indica o "estado da arte" sobre a produção acadêmica em educação de jovens e adultos no período de 1986 a 1998 (Haddad, 2000). Foram relacionadas 222 teses e dissertações sobre a educação de jovens e adultos, com abordagem predominante nos estudos nos campos da sociologia, da política e da filosofia da educação. 25% dos estudos referiam-se aos campos da pedagogia e da psicologia da educação. Somente 23 pesquisas tratavam da formação e da prática docente, indicando a falta de formação específica dos educadores como problema das ações educativas nesse território, tanto na formação inicial daqueles que atuam no ensino supletivo como na formação continuada em programas educativos formais e informais.

[12] Segundo os dados do INEP/MEC (2005), das 619 Instituições de Ensino Superior brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, somente 16 dispunham de habilitação específica em EJA.

por isso, promoveriam processos de aprendizagem mais horizontais e significativos para os envolvidos, seja por pertencerem às mesmas comunidades, seja por terem variadas motivações, de ordem política, filantrópica, religiosa, entre outras.

Por trás dessa diversidade, entrevê-se o debate sobre a hegemonia de formas escolares *versus* formas educativas mais heterogêneas organizadas a partir de interesses de grupos culturais específicos, comunidades, segmentos profissionais, grupos religiosos, movimentos sociais, sindicais e outros (Canário, 1999). São contradições que expõem elementos de complexidade do território em que coexistem diferentes programas que visam à promoção da alfabetização. Colocam em xeque a competência docente para a realização das atribuições que os alfabetizadores assumem, em especial quando se observam as mudanças que se operaram nos sentidos e funções da alfabetização em nossa sociedade atual. As contradições também se expressam nas condições adversas em que muitos educadores atuam, responsabilizando-se pela organização, funcionamento e infra-estrutura das turmas.

Os aspectos sumariados apontam para a necessidade de construção de um quadro descritivo e analítico sobre as bases que fundamentam a ação de educadores que se vinculam a programas organizados pela sociedade. Evidenciam também a necessidade de elucidar as características específicas desses educadores, sem o que não é possível propor programas de formação adequados à suas necessidades de profissionalização. Quais condições seriam necessárias para que esses agentes implementem cursos de alfabetização em locais e contextos onde a ação do Estado inexiste ou é insuficiente? Para além do compromisso e vínculo que grande parte desses agentes estabelece com seus educandos pelo fato de compartilhar com eles os mesmos contextos culturais e grupos sociais, há que se refletir sobre os saberes necessários que apóiam e subsidiam suas práticas.

Conhecer esses agentes sociais, identificar fatores que podem circunscrever ou franquear a inserção em práticas de leitura e o acesso a bens culturais, bem como a assunção de papéis variados em comunidades que lhes propõem demandas em relação à leitura são tarefas complexas no cenário educacional brasileiro e, mais especificamente, no modo como a EJA figura nas políticas educacionais. No Brasil, onde a efetivação do direito à Educação Básica a todos ainda não se concretizou por meio de programas e políticas

eficazes, a EJA está fortemente relacionada à universalização da educação escolar[13]. A problemática do analfabetismo juvenil e adulto e os baixos níveis de escolarização da população constatados nas pesquisas censitárias dizem respeito a uma grande dívida social ainda não equacionada e permitem visualizar as dimensões deste desafio no âmbito educacional: em 2004, um pouco menos de dois terços da população brasileira com 15 anos ou mais (cerca de 64 milhões) não havia atingindo oito anos ou mais de estudo ou completado o ensino fundamental, escolaridade mínima garantida pela Constituição Federal (PNAD, 2006).

A escolarização e a alfabetização não são compreendidas como determinantes da participação social e do acesso aos bens da cultura, mas têm conseqüências para os sujeitos nas atividades sociais e nos usos que fazem da escrita, principalmente porque coloca os não alfabetizados e não escolarizados em desvantagem e lhes atribui estigma social. Em sociedades contemporâneas, em diferentes âmbitos de convivência e interação, as pessoas são confrontadas com situações em que a escrita está presente, com demandas cada vez mais sofisticadas relativas ao domínio de competências para o uso efetivo dessa linguagem. Se a educação escolar tem sido considerada como principal instância para o desenvolvimento de tais competências e para o compartilhamento de práticas sociais de uso da escrita, como a leitura, é necessário compreender a razão da permanência de um número tão expressivo de brasileiros excluídos do compartilhamento dessas práticas altamente valorizadas e com conseqüências para atribuição e ocupação de lugares sociais por esses sujeitos.

Sem dispor de conhecimentos sobre os alfabetizadores de jovens e adultos e suas trajetórias formativas, sobre os diversos usos e apropriações de práticas sociais que se relacionam a leitura e a escrita, bem como sobre os sentidos que atribuem à leitura, dificilmente será possível um posicionamento fundamentado quanto às potencialidades e à adequação de programas de alfabetização e EJA organizados à margem do sistema

[13] A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no artigo 208, no qual estende a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), no art. 37, estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino de assegurar aos jovens e adultos, gratuitamente, oportunidades apropriadas, mediante cursos presenciais ou semipresenciais e exames.

educativo, que autorizam agentes sociais diversos a introduzir jovens e adultos na aprendizagem da linguagem escrita e a encaminhá-los à continuidade dos estudos no ensino fundamental.

O percurso trilhado: a organização da tese

Além de estar situada no campo da Lingüística Aplicada, a centralidade da linguagem nessa pesquisa também diz respeito ao modo como esta última é considerada: como produto e elemento constitutivo das práticas humanas e sociais[14], construindo as possibilidades individuais dos sujeitos, sejam elas relativas ao comportamento, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de relacionar-se com o mundo e com o outro. Desse modo, se se quer investigar práticas sociais, a linguagem é, ao mesmo tempo, elemento de materialização, de atribuição de significados e de apreciação sobre o próprio fazer humano (Bakhtin [Voloshínov], [1929] 1981). Portanto, os objetos de estudo focalizados materializam-se em enunciados produzidos pelos participantes sobre a leitura, sobre o ato de ler, sobre suas histórias de vida e de ensino e aprendizagem da leitura, em situações específicas criadas para a geração de dados.

Também é por meio da linguagem que se constrói essa investigação e seus objetos de estudo, o que traz conseqüências para as escolhas quanto ao modo como ela se desenvolveu, como se geraram e foram analisados os dados e as respostas produzidas ao problema colocado. Assumiu-se a linguagem em sua natureza social e dialógica, produzida enquanto ação humana, que não reflete a realidade ou simplesmente a representa, mas é entendida como constitutiva da própria realidade (Matêncio, 2001; Rajagopalan, 2003).

[14] Prática é ação objetiva que permite ao ser humano construir a si mesmo, produzir a sociedade, os sistemas de significação e instrumentos culturais, os quais lançam mão para agir e envolvem o desenvolvimento, a tomada de consciência, a atribuição de sentidos e a produção de discursos sobre as experiências vividas no social. As práticas de letramento são compreendidas como práticas sociais nas quais a linguagem escrita tem um papel crucial e, conseqüentemente, configuram-se como unidades básicas da teoria social sobre os usos da escrita pelas pessoas, por grupos sociais e por sociedades. O estudo do letramento implica, portanto o estudo das práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos escritos. Esses eventos de letramento, por sua vez, são compreendidos como atividades regulares e repetidas, relacionados a seqüências de rotinas, procedimentos formais e expectativas de instituições sociais onde se localizam e/ou se desenvolvem. (Barton e Hamilton, 2000).

Nesse sentido o processo de produção da pesquisa e da tese também foi visto como uma prática situada e construída dentro de uma esfera social, que carrega em si uma posição ideológica, contemplando uma dimensão ética e política (Kleiman, 2001c, 2002a). Por um lado, essa consideração conduziu à reflexão sobre os efeitos e conseqüências dessa construção e dos posicionamentos assumidos. Por outro, levou à reflexão sobre aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos, sobre como esta produção pode colaborar para trazer outras miradas sobres suas vidas e formas de ação no mundo que se contraponham a uma representação homogênea sobre esses agentes (Fabrício, 2006; Lopes, 2006).

A tradução desse percurso em texto originou seis capítulos que compõem essa tese. No Capítulo 1, em enquadres sucessivos, perscruta-se o território e as dimensões da EJA. Ao retomar numa perspectiva histórica os programas e projetos organizados a partir de governos e sociedade, bem como as significações associadas à aprendizagem e usos da escrita em diferentes momentos e espaços, tem-se a intenção de situar nesse cenário a figura do alfabetizador. Busca-se historicizar: a alfabetização de pessoas jovens e adultas no país e o modo como tem sido tratada; as problemáticas sociais a que a alfabetização diz respeito e as questões enfrentadas por programas propostos por governos e organizações não governamentais; os sentidos atribuídos à alfabetização de grupos da população que não tiveram assegurado o direito à educação e o modo como satisfazem aos interesses e às conjunturas históricas e socioculturais. Como indica Fabrício (2006), ao historicizar o objeto de estudo, operacionaliza-se um procedimento que possibilita *"compreender como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos"* (p. 60).

Fez-se necessário, nesse sentido, estabelecer relações entre fatores micro e macrossociais, articulando as contribuições de diversas áreas do conhecimento, porque, ao esquadrinhar o território da EJA, pode-se descrever os objetos, interrogá-los, comentá-los em seus sentidos e significados (Bakhtin, [1952-53/1979] 2003). Contextualizar os discursos constitutivos e imanentes das práticas sociais de alfabetização e escolarização, em variados planos (internacionais/externos e nacionais/internos) e esferas da comunicação social, colabora para identificar como eles constituem realidades sociais, nomeiam,

interpenetram-se e (re)significam práticas, agrupam e forjam identidades. Além disso, discorrer sobre o fenômeno social do analfabetismo colabora para compreender, por um lado, o modo como estão distribuídas as condições para usufruto e participação dos brasileiros em situações mediadas pela escrita e, por outro, as singularidades das trajetórias e da atuação de alfabetizadores, a atribuição educativa que assumem e as possibilidades que eles têm de ação e de intervenção social.

No capítulo 2, discorre-se sobre três enfoques acerca da leitura que atravessam e constituem discursos correntes sobre esse objeto e seus significados. Também se apresenta a matriz epistemológica assumida, que forneceu as chaves de leitura e de interpretação dos dados. Essa matriz compreende a leitura como prática cultural produzida nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos sendo, portanto, variável. Como tal, é perpassada por fenômenos que trazem em seu bojo a necessidade da leitura como prática cultural desejável: o da legitimidade (de crenças coletivas que edificaram a leitura como prática necessária) e o da desigualdade que diz respeito à distribuição de oportunidades de acesso, à difusão de práticas, competências e objetos (Lahire, 2002, 2006). Focalizar tais discursos correntes e os enfoques a eles correspondentes permite compreender em que bases os discursos da tradição e do cânone foram produzidos e converteram-se em divisores de águas capazes de distinguir grupos e pessoas, de definir o que conta, o que tem valor[15].

No Capítulo 3, explicita-se a abordagem metodológica adotada na pesquisa, reconstruindo-se as decisões de caráter ético e político que delinearam a escolha do contexto da pesquisa — o programa de alfabetização *Educar para Mudar*, onde se deu a geração dos dados. Apresentam-se seus postulados educacionais, finalidades, organização e condições de funcionamento do programa, visando estabelecer relações entre o contexto local e o nacional, discutindo as inter-relações entre essas dimensões e os modos de atuação nele concretizados. Discutem-se ainda questões relacionadas ao papel da pesquisadora no planejamento, desenho e experimentação de situações e instrumentos durante a geração de dados na caracterização e definição do *corpus* de análise.

[15] Cf. Kleiman 1995, 2001a, 2001d, 2002a; Lahire, 2002.

Nos Capítulos 4 e 5 são tecidas compreensões referentes aos dados, ações essas permeadas por uma dinâmica tensa e complexa: de um lado, a ação da pesquisadora de contemplar esse(s) outro(s), de ter acesso aos discursos dos participantes dessa investigação; de outro, o propósito de não se fundir com eles e de não corromper a originalidade própria desses interlocutores. Bakhtin ([1953/79] 2003), ao referir-se à atividade criadora, tanto aquela que se refere à estética como a das Ciências Humanas[16], caracteriza essa dinâmica, esse olhar de fora, do seguinte modo:

> Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 23).

Assumir a distância espaço-temporal como fundamental para contemplar seus discursos, trouxe algumas conseqüências éticas para a análise e para a produção desse texto, como alerta Amorim (2001, 2003, 2006)[17]. A primeira diz respeito ao problema de não *emudecer* ou *apagar* os discursos dos participantes, restituindo, por meio do texto, as **"***condições de enunciação e de circulação que lhes conferem múltiplas possibilidades de sentido*" (Amorim, 2006, p. 99). A segunda diz respeito à manutenção necessária do caráter de diálogo, no qual a pesquisadora fez intervir sua posição exterior no sentido **"***de revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver"* (Amorim, Ibidem, p. 100). Colocou-se em cena o excedente de visão da pesquisadora — suas questões, teorias, valores, o contexto sócio-histórico em que está inserida, bem como as condições de produção de seu discurso

[16] Sobre a relação entre pesquisador e o outro, bem como a produção da pesquisa e o texto nas Ciências Humanas na obra bakhtiniana, consultar "O Problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas" e "Metodologia das Ciências Humanas", ambos publicados em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, [1953/79] 2003), p. 307-335 e p. 393-410, respectivamente).

[17] Amorim dedica uma parte significativa de sua obra a abordar a ética e a responsabilidade na pesquisa e na produção científica nas Ciências Humanas (tanto na produção de conhecimento como do próprio texto), tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. Tem discutido as problemáticas dessa atividade e produzido referenciais que abarcam desde o encontro do pesquisador e de seu outro no trabalho de campo (interlocutor a quem ele se dirige nessa situação), até seu reencontro no momento da escrita da pesquisa (interlocutor de quem fala em seu texto), num enfoque histórico-dialético conciliado à matriz dialógica.

— a favor da compreensão, num encontro onde se tentou manter a unidade e a integridade dos discursos de todos os envolvidos.

Nesses dois capítulos foram enfrentadas outras duas questões analíticas. A primeira delas diz respeito a dar a conhecer trajetórias singulares, sem eliminar do horizonte os condicionantes sociais, o que envolve considerar as realidades sociais "*como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos*" (Corcuff, 2001, p. 26). Como bem aponta Lahire (2006), tal problema só pode ser enfrentado ao se assumir que tais variações observadas nos indivíduos são plenamente sociais, (...) *são produtos da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e competências culturais incorporadas (...) e, de outro, a diversidade de contextos culturais* (...). (p. 20)

Conhecer e reconhecer o diverso e o singular nas representações, trajetórias, identidades e práticas de leituras dos participantes e objetivá-los nessa pesquisa exigiu ainda o exame das relações entre forças sociais desiguais. Não se trata da mera descrição de leitores *originais* ou do reconhecimento de práticas *diversas* de grupos sociais específicos e valoradas como *equivalentes.* Trata-se da análise de identidades forjadas e de práticas apropriadas por sujeitos ativos e criadores no interior e a partir de sociedades hierarquizadas e fortemente marcadas pelos fenômenos de desigualdade social, de culturas de caráter hegemônico, que hierarquizam ideologicamente os objetos da leitura, os leitores, os modos de acessar e de lê-los.

Em Certeau (1994)[18] encontra-se a definição desses consumidores culturais, cingidos sob o estatuto de dominados, mas, nem por isso, passivos e dóceis. São, segundo o autor, sujeitos que realizam uma produção secundária, escondida nos processos de utilização, nas malhas do cotidiano, cuja força da diferença encontra-se nos procedimentos de consumo, qualificado como uma produção astuciosa e dispersa, que "*se insinua ubiqüamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica*

[18] Da vasta produção de Michel de Certeau no campo da História interessa especificamente para essa pesquisa aquela que inaugurou uma nova vertente nas Ciências Humanas, na qual o autor delineia sua teoria sobre as práticas e a vida cotidiana. O autor atribuiu um novo estatuto à cultura popular, compreendida enquanto apropriação; ao consumo e à recepção, considerados como maneiras de praticar; e às operações dos consumidores, sendo estes últimos tomados como criativos e inventivos.

dominante" (p. 39). Aos procedimentos de consumo o autor relaciona as práticas cotidianas dos consumidores, as táticas: as *maneiras de fazer apesar de* e de utilizar sistemas impostos *desprovidos de um lugar próprio*. São vistas como processos de apropriação e reapropriação de produtos culturais operados por sujeitos que não os fabricam, como movimentos de **"***micro-resistências, as quais fundam micro-liberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima"* (Giard, 1994, p. 18).

Buscou-se, nos enunciados produzidos pelos educadores, a explicitação do singular, das *combinatórias de operações* que eles realizam ao praticar e ao acessar objetos culturais relativos à leitura (Certeau, 1994). No entanto, não se deixou de observá-las em seu caráter conflitivo e de confrontação frente às relações estabelecidas entre, de um lado,

> os mecanismos da dominação simbólica que visam a fazer reconhecer pelos próprios dominados as representações e as consumações que, justamente, qualificam (ou melhor, desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima e, de outro, as lógicas específicas à obra nos empregos, usos, maneiras de fazer seu o que é imposto. (Chartier, 2003, p. 153).

A segunda questão analítica enfrentada diz respeito ao fato de que se enveredar pelos discursos sobre a leitura, sobre identidades leitoras e práticas que são culturais tem por supostas a pluralidade de atos, de modos de fazer, de objetos, de espaços, de gostos e preferências, de interlocutores e papéis sociais. Tal perspectiva assumida nessa tese, contrapõe-se às concepções sobre a leitura que tendem a significá-la como um fenômeno invariável e universal, que buscam mensurar capacidades e competências individuais para explicar como a leitura está distribuída em determinados grupos ou sociedades, que tentam apreender a freqüência e a intensidade com que a leitura ocorre para atribuir qualidades ao leitor e ao próprio ato de ler e que selecionam objetos de leitura, indicando aqueles mais *dignos e legítimos* em detrimento de outros ou apontando aqueles que, por si só, promoveriam mudanças de comportamento e progresso (Certeau, 1994; Kleiman, 1995, 2001c; Galvão e Batista, 1999; Chartier, 2003).

Desse modo, no Capítulo 4, deu-se atenção à produção de identidades leitoras e ao modo como se geram processos de identificação entre os participantes com outras identidades, produzidas e em movimento nos sistemas de significações culturais e às (re)significações sobre a leitura elaboradas na situação. Especificamente, são analisados os enunciados dos participantes nos quais objetivam suas identidades como leitores e, concomitantemente, expressam posições em relação aos seus interlocutores e produzem imagens de si. No capítulo 5, de modo complementar, são identificados os espaços formativos e os acervos trazidos por seus relatos, o que permitiu tornar visíveis os processos de formação desses educadores, dando relevo aos seus patrimônios culturais construídos por meio de práticas sociais, em âmbitos apontados por esses sujeitos como influentes nessas trajetórias formativas.

Finalmente, no Capítulo 6 são retomados os resultados que permitem responder aos objetivos e perguntas dessa pesquisa e são apontados princípios que podem colaborar para construção de propostas alternativas de formação. Um aspecto distintivo dos participantes em relação ao modo como professores se representam em pesquisas sobre seus perfis, identidades, desempenhos e modos de ler é a forma assertiva e positivada como os participantes produziram uma imagem de si como leitores e, conseqüentemente, como capazes de ensinar outros a ler. Além disso, chama atenção o movimento de auto-legitimação por meio de operações discursivas nas quais se exaltam propriedades pessoais, se referem aos objetos tomados como legítimos de serem lidos e ao trânsito por novas práticas culturais, sem romper com aquelas próprias de seu contexto de origem. Em suas construções identitárias também se pode aceder aos posicionamentos sobre si mesmos, à leitura, aos acervos e associá-los aos sistemas de significação culturais, observando-se que creditam legitimidade à leitura, bem como compartilham da crença no poder transformador da leitura e do livro.

1. Alfabetização de jovens e adultos: território complexo e diverso

> (...) colher (...) o sentimento, estilo de vida, e comportamento coletivo só é possível quando se analisam os contextos social, cultural e político em que um fenômeno particular existe, assim como o próprio fenômeno.
>
> Zygmunt Bauman (2005)

Há diversos planos nos quais se pode retratar a EJA, e a forma como é enquadrada tem implicações para a definição de quais ações educativas podem fazer parte dela e de quem são os agentes convocados ou autorizados a atuar nesse território. Numa acepção ampla de educação, que se estende por variados âmbitos da vida social e engloba processos diversos de formação humana, a EJA não é nova no país. Nessa perspectiva, essa modalidade apresenta-se como *"um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam"* (Arroyo, 2005, p. 19), tendo como uma de suas bases iniciativas de origem não estatal, empreendidas por entidades religiosas, políticas, sindicais, associativas, comunitárias e por empresas privadas, entre outras.

Essa diversidade de iniciativas bem como o modo como se coadunam os interesses, fontes de financiamento, formas organização dos programas e os recursos humanos convocados apresentam-se diferentemente em contextos sociais e históricos específicos. Para compreendê-las, uma possibilidade é observar as finalidades assumidas, as instituições e os diversos âmbitos sociais onde se desenvolvem, as atividades a que se propõem, nos mais variados ambientes, com práticas discursivas situadas, com lugares e posições[1] para os sujeitos que dela participam. Exemplos disso na história brasileira são: a

[1] Em Volochinov/Bakhtin (1926), a noção de posição diz respeito ao julgamento de valor social enunciado. O julgamento, por sua vez, é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções – em direção ao locutor e ao tema - e é elemento constituinte da situação extraverbal, parte presumida do discurso.

ação missionária dos jesuítas junto aos povos indígenas e escravizados[2] (nos séculos XVI a XVIII), as escolas de ensino primário para trabalhadores na Corte Imperial[3] (entre 1860 e 1889), as escolas e experiências de formação educativa e política no âmbito do movimento operário[4] e do movimento negro[5] (no início do século XX), na educação popular e nos movimentos sociais[6] (nas décadas de 1960, 1970 e 1980), os processos de qualificação profissional assumidos por entidades de classe[7] (nos anos de 1990), as ações de animação sociocultural[8] organizadas por grupos religiosos, associações comunitárias e empresariais nos centros urbanos (no final do século XX e início do século XXI).

Numa acepção ampla perdem-se de vista as fronteiras das ações educativas da EJA, porque esta se estende a inúmeros âmbitos de socialização, e, portanto, abarca um universo variado de educadores e formadores. Porém, quando conectada à escolarização,

---

[2] Os jesuítas, no período que compreende de 1549 a 1759, foram considerados os principais agentes educativos do país. Apesar de priorizarem sua ação junto às crianças, também realizaram ações juntos aos adultos indígenas e escravizados. Foram responsáveis pela criação de materiais educativos voltados à catequese e à instrução, como as gramáticas da língua Tupi-guarani e os catecismos. (Galvão e Soares, 2004).

[3] De iniciativa particular as escolas noturnas eram ações desenvolvidas por beneméritos e dirigentes de associações filantrópicas. Ao Estado, naquele momento, cabia o incentivo a essas ações e a colaboração por meio de subvenções. Tratava-se de uma ação particular que supria a inoperância do poder público no campo da educação de trabalhadores. Exemplos dessas iniciativas são o *Lyceo Artístico Industrial*, o *Lyceo de Artes e Offícios*, *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional,* no Rio de Janeiro. (Costa, 2007).

[4] Em Campinas (SP), no início do século XX o movimento operário chegou a fundar escolas próprias. Ver o trabalho de Souza (1998) para aprofundar o tema.

[5] Do movimento negro, no período acima citado destacam-se duas ações educativas organizadas em centros urbanos. Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira, entidade organizada pela população negra, em São Paulo, que oferecia educação escolar, assistência social e médica e teve uma atuação política marcante. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, que abriu as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negras, foi responsável pela publicação do jornal *Quilombo* e promoveu cursos de alfabetização, conferências sobre o negro, a discriminação e a luta pelo estabelecimento de políticas públicas. (Munanga e Gomes, 2004).

[6] Destacam-se as ações educativas que se inspiraram e consolidaram o paradigma pedagógico cunhado por Paulo Freire, empreendidas por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política junto a grupos populares como: o Movimento de Educação de Base, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, os Centros de Cultura Popular organizados pela União Nacional dos Estudantes, entre outros. (Ribeiro, 1997)

[7] Cursos de caráter profissionalizante ou de requalificação profissional implementados por empresas, sindicatos patronais e de trabalhadores e ONGs, entre outros, articulados com iniciativas de educação de jovens e adultos.

[8] A animação sociocultural possui uma natureza diversificada em termos de práticas, contextos e sujeitos envolvidos. Alguns traços que possibilitam diferenciá-las de outras ações educativas são: o caráter voluntário da participação de todos os envolvidos, a proposição e desenvolvimento de ações voltadas a responder a interesses genuínos dos participantes, o caráter aberto das atividades, realizadas no tempo livre e que não prevêem certificações e nem supõem pré-requisitos para a participação, e seu caráter coletivo. Exemplos disso são os grupos de jovens e de casais vinculados a grupos religiosos, agrupamentos juvenis voltados a promover a leitura, a música e a dança, a recreação ou o consumo de bens culturais vinculados a associações comunitárias. (Canário, 1999).

apresenta-se como uma modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam completar os estudos na Educação Básica e associa-se aos sistemas de ensino público e privado[9]. No Brasil, esse território abarca um enorme contingente de pessoas, que são bastante heterogêneas quanto às suas características sociais e necessidades formativas, mas têm em comum o fato de não corresponderem às expectativas relacionadas à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita. Essa condição afeta suas vidas em relação aos lugares que ocupam em eventos mediados pela escrita, ao acesso e usufruto de bens da cultura escrita e às possibilidades e recursos de que podem lançar mão para agir, nos mais variados âmbitos sociais. São identificadas como analfabetas pela falta de conhecimentos ou pouca familiaridade com a linguagem escrita, e, por essa razão, são reconhecidas socialmente de modo diferente.

Os discursos sobre a alfabetização e sobre pessoas não alfabetizadas foram ao longo do século passado reificados nas leis, nas regras da administração pública, nas pesquisas científicas, nas finalidades, nos programas e propostas pedagógicas da EJA, na mídia escrita e falada. Freqüentemente, nos discursos oficiais o analfabetismo está associado a valorações negativas, relacionadas ao atraso no desenvolvimento social e no progresso, sendo identificado diretamente como *problema*, pela possibilidade de estagnação de processos econômicos e sociais e o analfabeto tomado como a causa dessas situações. A alfabetização é apontada como via para a superação de condições desfavoráveis, como meio de emancipação de grupos e pessoas, de ampliação das possibilidades de participação na vida social, política e econômica.

Seus significados, portanto, estão conformados por situações, estruturas e relações de poder, consolidando, questionando, rearranjado ou transformado-as. Como construção social, os discursos sobre os pares alfabetização/alfabetizados e analfabetismo/analfabetos têm relação direta com as possibilidades de construção identitária e de objetivação de quem se é e das percepções sobre o(s) outro(s), da

[9] Embora possa assumir também funções de qualificação para o trabalho e de certificação de aprendizagens obtidas em outros âmbitos, a EJA escolar é compreendida fundamentalmente como substitutiva da educação básica para os que não a obtiveram na época considerada adequada. Como tal, se assemelha àquela quanto às finalidades e à estrutura e tem regime bastante regulado, no que tange a currículos, organização do ensino e exigências para os profissionais docentes.

pertinência e ocupação de lugares em variados espaços de convivência social e de atribuição de sentidos às ações e aos modos de participação na sociedade. Jovens e adultos que não sabem ler e escrever, ou que o fazem precariamente, têm suas identidades afetadas pelo conjunto de valores e normas subjacentes a essas práticas, pelos significados ideológicos que estão em jogo na arena social e em sociedades letradas, e estão posicionados diferentemente daqueles que lêem e escrevem.

Discorre-se a seguir sobre esses pares, que remetem a questões que dizem respeito ao modo como estão distribuídas as condições para usufruto e participação em situações mediadas pela escrita. Compreender como essa diferença foi construída, durante o século XX, no Brasil, possibilita, de um lado, identificar como ela afeta as percepções e expectativas sociais sobre as possibilidades dos sujeitos agirem no mundo e, de outro, identificar como penetram no imaginário daqueles que atuam na EJA em relação às possibilidades de aprendizagem de seus estudantes e às práticas pedagógicas que consideram pertinentes a esses grupos.

1.1. O analfabetismo como fenômeno social: as dimensões do território

Para além da pobreza e da insuficiência de renda, a exclusão social também se manifesta de outras formas. O analfabetismo ou a impossibilidade de educar-se ou de manter-se em processos educativos são também manifestações da exclusão social. Estima-se que *"mundialmente exista 1,6 bilhão de pessoas pobres, sendo mais da metade delas analfabetas"* (Pochmann et al, 2004, p. 48). Nem todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades dessas pessoas de participarem na sociedade e de terem seus direitos sociais garantidos são afetadas pela falta ou pelo pouco estudo. Como já foi dito, a escolarização e a alfabetização não são determinantes da participação social, mas, como práticas sociais valorizadas, seu não compartilhamento influi nas possibilidades de participação dos sujeitos não alfabetizados em atividades sociais nas quais a escrita está presente.

Sendo um produto da linguagem, os termos *analfabeto* e *analfabetismo* não só rotulam, classificam e qualificam, como representam sujeitos e sua condição a partir da

negatividade, por faltas, incapacidades, deficiências, impossibilidades, entre outros qualificadores. Porém, mais do que representá-la, a linguagem produz a realidade. Nomear é uma construção social, que, nesse caso, tem por finalidade distinguir e selecionar segmentos específicos da massa da população e estabelecer um parâmetro sobre suas condições de participação e ação social. Essa distinção tem sido captada em pesquisas, tanto na dimensão quantitativa e como na qualitativa.

Em sua dimensão quantitativa, o analfabetismo tem sido captado por censos populacionais e por pesquisas de medição e avaliação de habilidades em práticas sociais de uso da linguagem escrita[10], que abrangem amostras representativas de conjuntos populacionais e se organizam a partir de critérios e medidas padronizadas, o que permite comparações entre segmentos específicos, entre regiões e entre períodos históricos[11]. Esse processo de medição, como construto histórico e ideológico, também está à mercê de escolhas permeadas por relações de poder, que afetam desde as formas de obtenção dos dados (por meio das perguntas que se faz à população), as significações que os envolvidos atribuem à atividade social em questão, até a abordagem e análise de seus resultados. Pode levar, por exemplo, à discriminação de grupos quanto às suas capacidades individuais e

[10] Ver, por exemplo, Ferraro (2002, 2003), Kleiman (2001b), Relatórios da Pesquisa Nacional INAF (Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa), Ribeiro (1999b, 2003), Soares (1998).

[11] No Brasil, a obtenção de informações sobre o analfabetismo da população por meio dos Censos tem se dado por meio da aplicação de duas perguntas. Uma delas de auto-avaliação, diz respeito á capacidade declarada pelo informante (o informante responde à pergunta: Você sabe ler e escrever um bilhete simples?). O outro tem na escolaridade um indicador de alfabetização, pressupõe que a determinação da série ou ciclo escolar concluído (o tempo de estudo) pode informar sobre as habilidades de leitura e escrita que os sujeitos adquiriram nesse percurso. O primeiro processo, no qual o sujeito se auto-declara, está afetado pelas significações correntes, que variam no tempo e no espaço segundo condições socioeconômicas e culturais, expectativas e demandas sociais, e aquelas pessoais atribuídas à pergunta (o que determinado grupo social entende por saber ler e escrever). Também sofre influência do modo como os sujeitos se percebem nas situações de uso da escrita e da forma como são interpelados pelos recenseadores. Quando alfabetização e escolarização estão conectadas de modo indissociável, um sujeito sem escolarização pode se auto-declarar analfabeto, mesmo tendo algum conhecimento e familiaridade com a escrita. (Soares, 1998). No segundo processo (apuração do tempo de estudo), entram em jogo questões relacionadas aos efeitos dos processos de escolarização. O tempo de estudo é uma variável discutível, porque pressupõe uma homogeneidade nos resultados da escolarização, que dependem de diversos fatores como a qualidade da educação que se oferece, as práticas e os modos de participação das pessoas nesses eventos, enfim, das possibilidades de desenvolvimento humano neste âmbito.

possibilidades sociais, bem como resultar na identificação de lacunas e problemas sociais de ordem mais ampla que afetam a vida de uma parcela significativa da população[12].

As pesquisas quantitativas (ou amostrais) têm o potencial de informar as grandes tendências dos resultados de dinâmicas políticas, econômicas e sociais e, por meio delas, estabelecer parâmetros para intervenções de caráter universal e global, na realidade. Em contrapartida, a dimensão qualitativa da alfabetização — a percepção das práticas de uso social da escrita e o modo como estão distribuídas — não pode ser deduzida somente de dados quantitativos[13]. Trata-se de uma dimensão em que os componentes que a configuram não estão diretamente determinados por certificados, tempo de permanência em programas educativos ou avanço nos níveis de escolarização, mas por uma combinação de fatores de ordem cultural, social e econômica. Essa dimensão pode ser captada, em grupos sociais e contextos particulares, permitindo aceder às perspectivas dos usuários, a suas representações sobre o fenômeno em questão, aos contextos de uso e aos modos como se apropriam de bens culturais. Quando essas dimensões são combinadas, podem estabelecer interfaces entre o global e o local, pois as políticas universais nem sempre alcançam situações singulares e todos os sujeitos a quem elas se destinam.

A discussão a seguir tomará por base a dimensão quantitativa do fenômeno do analfabetismo, mas procurando ressignificá-lo a partir das dinâmicas sociais e políticas e modelo de desenvolvimento econômico vigentes, observando, especialmente, como tais dados configuram a desigual distribuição de oportunidades no Brasil (Ferraro, 2002; Pochmann et al, 2004). Isso porque se quer apreender os movimentos no campo educacional em relação às finalidades da educação contemporânea e à função social da escolarização em nossa sociedade (Cook-Gumperz, 1991), assim como identificar as valorações atribuídas aos sujeitos que não sabem ler e escrever, durante um período

[12] É exatamente a diversidade das condições de aprendizagem e dos resultados obtidos em avaliações do sistema educacional, que não condizem com as expectativas sociais depositadas no processo de escolarização, que levou à criação de outros indicadores para mensurar níveis de alfabetismo da população. Exemplo disso, no Brasil, é o Indicador Nacional de Alfabetismo; pesquisa de cunho quantitativo que leva em conta o que os sujeitos declaram fazer com a leitura, em que âmbitos e com que materiais, bem como seus desempenhos em itens de leitura.

[13] Cf. Graff (1990); Kleiman (1995, 2001b), Oliveira e Vóvio (2003)

histórico no qual a alfabetização e a escolarização ganham evidência no cenário social e político (Ferraro, 2002; Ferraro e Kreidlow, 2004; Kalman, 2000; Torres, 2000).

1.1.1. O fenômeno do analfabetismo captado nos censos

Os dados dos censos demográficos, que cobrem 130 anos da história do Brasil (1872 a 2000), mostram que o nível de alfabetização permaneceu incipiente na maior parte do período[14]. O direito à instrução primária a todos os cidadãos, estabelecido na primeira Constituição Brasileira (1824), em pouco ou nada resultou, não passando de uma intenção legal[15], que atingiu uma faixa estreita da população. Do papel para a vida, havia uma grande distância a ser transposta, isto porque as formulações de inspiração liberal expressas naquela constituição consolidaram os interesses de uma aristocracia rural dominante (representativa dos grupos que conduziram o movimento da independência). Tal contradição pode ser compreendida nas palavras de Beisiegel ([1974] 2004, p. 64):

> À semelhança de outras leis a propósito dos direitos dos cidadãos, a legislação do ensino tenderia, também, a referir-se mais ao ideal do que às possibilidades do momento. Constituindo, assim, nos códigos, um país fictício, onde os interesses reais de grupos dominantes se amalgamavam às representações ideais, as defasagens entre leis e as realidades se apresentariam, agora, sobretudo com as distâncias que ainda separavam o presente e um futuro a ser construído. (...) Se a educação reivindicada para todos era incompatível com as condições da sociedade no presente, não obstante ela se afigurava um componente indispensável à civilização que se pretendia [ou não] realizar.

[14] Para discutir o fenômeno do analfabetismo, assumiu-se o sentido que a palavra tem nos Censos Demográficos, a negativa frente à pergunta se sabe ler e escrever.

[15] Segundo Haddad e Di Pierro (2006), em primeiro lugar, porque o título de cidadão se restringia a uma pequena parcela da população, pertencente à elite, excluindo grande parte das mulheres, os negros escravizados ou libertos, os povos indígenas. Em segundo, porque a responsabilidade pela efetivação deste direito foi delegada às Províncias, cabendo ao governo Imperial garantir a educação das elites. Iniciativas de educação e alfabetização voltadas a adultos no período deveram-se aos esforços de algumas províncias e à iniciativa popular (voltadas à administração do comércio, ao ensino religioso, por exemplo), desconectadas da organização de processos de escolarização abrangentes.

O resultado é que, quase ao final do Império, em 1872, 82,6% da população brasileira com cinco anos e mais eram considerados analfabetos. No âmbito estatal, o analfabetismo majoritário da população não implicava políticas específicas (Beisiegel, [1974] 2004; Ferraro e Kreidlow, 2004; Haddad e Di Pierro, 2006). No plano político, em 1882, o analfabetismo ganha evidência no cenário nacional com o estabelecimento da Lei Saraiva, que proibia o voto do analfabeto[16], interdição legal que vigorará em todas as constituições até 1988. O estabelecimento das leis, segundo Bauman (2005), visa projetar as formas do convívio humano e seus efeitos são, de um lado, ordenar o espaço (nem tudo pode acontecer) e, de outro, representar os limites e as finitudes[17]. É conseqüência da percepção de que alguma coisa não está em seu lugar e não executa uma função apropriada; no momento da proibição, extirpam-se, separam-se aqueles que estão fora da ordem.

Com a Lei Saraiva criou-se a condição de excluído para um enorme contingente, mantendo-o fora do domínio governado e, nesse caso específico, por meio de uma *"inversão malabarista de causa e efeito, fez-se do analfabetismo, em vez do latifúndio, a grande vergonha nacional"* (Ferraro e Kreidlow, 2004, p. 191), tomando-o como um atributo individual e não como decorrente do modelo vigente de sociedade, fortemente baseado na concentração de terras e renda.

À época da promulgação da Lei Saraiva, apenas 1,5% da população brasileira tinha direito ao voto, o que resultou na legitimação de uma aristocracia eleitoral, com poderes sobre os rumos do país. No discurso oficial, estabelecido na esfera jurídica, a discriminação, o estigma e o preconceito sobre aqueles que não dominavam a linguagem escrita (a grande maioria) tornam-se aceitos, adquirem legitimidade, ganham estatuto de verdade, herança que atinge milhões de brasileiros até os dias de hoje. A alfabetização

[16] Até a promulgação da Lei, as restrições ao direito ao voto haviam sido de ordem econômica (por exemplo, a renda) ou social (por exemplo, a interdição das mulheres), mas não de instrução (Galvão e Soares, 2004).

[17] Nas palavras de Bauman (2005, p. 43), *"O espaço é governado pela norma, que é uma norma exatamente à medida que proíbe e exclui. A lei se torna lei quando exclui do domínio permitido os atos que seriam autorizados se não fosse a presença da lei — e de atores que teriam autorização de viver no estado de anarquia. (...) é um projeto, a planta de um habitat claramente circunscrito, compreensivelmente marcado, mapeado e sinalizado. (...) jamais alcançaria a universalidade sem o direito de traçar o limite de sua aplicação, criando, como prova disso, uma categoria universal de marginalizados/excluídos, e o direito de estabelecer um "fora dos limites", fornecendo assim o lugar de despejo dos que foram excluídos, reciclados em refugo humano".*

tornou-se juridicamente um pré-requisito ou elemento de seleção e distinção entre pessoas e grupos, classificando aquelas que podem ou não, são capazes ou não de participar da escolha de seus representantes, e o analfabetismo um rótulo degradante para uma parcela massiva da população.

Se, no final do Império e início da República, a taxa de analfabetismo para as pessoas com cinco anos e mais se mostra inalterada (82,6% nos censos de 1872 e 1890), abrangendo a maior parte da população, no período subseqüente esses dados ganharão novas feições. Na tabela que segue, a título de ilustração, é possível verificar o comportamento das taxas de analfabetismo para pessoas com 15 anos e mais, no século XX.

Tabela 1:: Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais (1920/2006)

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38

Fonte: IBGE. Censos Demográficos; e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Ao longo desse século, o analfabetismo sofre uma queda gradual, o que, segundo Ferraro, *"sugere tratar-se de um fenômeno que tem curso próprio, imune (...) à interferência de determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos contra o analfabetismo"* (2001, p. 33). Essa tendência de queda deveu-se a mudanças estruturais, como o crescimento e movimento populacional (as intensas imigrações de europeus e asiáticos ocorridas no final do século XIX e início do século XX), o processo de urbanização aliado à industrialização, que se intensificam a partir da crise da economia cafeeira e da Revolução de 1930. Como Ferraro aponta, não são os avanços

legais ou políticas e programas implementados no campo educacional, tampouco as campanhas de alfabetização organizadas pela esfera federal ou por iniciativa popular, que produzem mudanças significativas e uniformes nos percentuais em todo território nacional. O que se observa é a "*simultaneidade de duas dinâmicas opostas"* (ibidem, p. 33): a queda do percentual e o aumento no número absoluto de analfabetos no período de 1920-1991, este último declinando somente no censo de 2000.

Ferraro e Kreidlow (2004), em estudo sobre a gênese e configuração e das desigualdades regionais do analfabetismo no Brasil, afirmam que as diferenças regionais, seja no comportamento deste fenômeno ao longo do século XX, seja nas taxas atuais de analfabetismo, são construções que têm início a partir de 1920. Os autores afirmam que o que empurra as taxas do analfabetismo para baixo em algumas regiões é a presença da propriedade rural familiar em estados da região Sul (SC e RS), a urbanização aliada à industrialização em estados da região Sudeste e Sul (SP, MG e PR), a concentração da administração pública na região Sudeste e Centro-Oeste (RJ e DF) e a proximidade aos centros de poder político. Em contrapartida, o que empurra as taxas para cima é a concentração de terras e de renda, combinação observada fortemente em estados da região Nordeste e Norte.

Outra perspectiva oferecida pelos dados censitários de analfabetismo é o que os números podem revelar sobre a dinâmica desse fenômeno em diversos grupos da população. Segundo trabalho coordenado por Di Pierro, em 2003, se estudados de modo estratificado, os dados atuais sobre analfabetismo podem informar como foi sendo construída a grave desigualdade interna no país. Podem informar que em determinadas regiões é um desafio maior do que em outras, assim como se apresenta diferentemente em grupos com renda mais baixa ou mais alta, em grupos étnicos, em grupos etários, em homens e em mulheres:

> (...) o analfabetismo absoluto atingia [em 2000], em todo o país cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos e mais (13,6% desse grupo etário). Na Região Nordeste este índice subia para 26, 2%. Já na Região Sul, caía para 7,7%. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do país, 29,8% dos jovens e adultos eram

> analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas esse índice era de 10,2%. A zona rural nordestina registrava o maior índice de analfabetismo absoluto do Brasil: 42,6%. (Di Pierro, 2003, p. 49).

Estratificados, os dados censitários revelam a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a variados grupos sociais. A condição de renda é o fator mais preponderante nos níveis de alfabetização e escolarização da população, afetando de modo decisivo as oportunidades de acessar e manter-se na educação escolar. O índice de analfabetismo em famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal é de 28,8%, contra 4,7% em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos. Assim, o fenômeno do analfabetismo expressa-se com maior vigor em regiões nas quais se concentram segmentos da população em condição de pobreza.

A autora aponta que os dados também revelam desigualdades históricas entre etnias no Brasil. Em 2000, a taxa de analfabetismo para a população negra era de 20%, contra 8,3% para a branca, por exemplo. Os dados indicam também desigualdades entre condições de vida de pessoas pertencentes a diversas faixas etárias. A maior concentração de analfabetos (48,7%) encontrava-se no grupo com idade acima de 50 anos, mas também se manifesta em grupos mais jovens: 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes de 10 a 14 anos eram analfabetos.

Haddad e Di Pierro (2006) afirmam que os dados censitários mostram que "*as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser afetadas por fatores socioeconômicos, geracionais, étnicos e de gênero que se combinam para produzir acentuados desníveis educativos"* (p. 2). Nesta perspectiva, a dimensão quantitativa do analfabetismo tem o potencial de revelar a extensão dos problemas sociais brasileiros no início do século XXI: a concentração de renda, o acirramento das desigualdades sociais, a precariedade das condições de vida e trabalho, os avanços e rupturas no processo de expansão da educação básica, a exclusão e o empobrecimento de milhões de brasileiros. Não se trata de um problema residual, mas de uma questão que se perpetua.

O analfabetismo relaciona-se à distribuição de poder e de oportunidades na sociedade, excluindo, pela distinção criada pela escolarização, milhões de pessoas de

práticas sociais valorizadas. Numa mirada crítica, pode-se compreender que as construções no campo da estatística não são somente numéricas e formais (resultados de contagens e operações matemáticas), mas possuem um caráter ideológico que, por vezes, não é reconhecido suficientemente. Pode-se compreender as contradições entre as leis postuladas e as políticas públicas implementadas, e como essas, muitas vezes, são ineficazes para alterar realidades extremamente desiguais. Indicam também os desafios que devem ser enfrentados no campo educacional e social e as conseqüências dessas contradições para segmentos específicos da população.

1.2. Os sentidos da alfabetização e os agentes que atuam nesse território

De modo geral, o debate em torno dos sentidos da alfabetização tem se pautado pela afirmação ou negação de que a alfabetização é catalisador de mudança social e de desenvolvimento econômico. Os discursos decorrentes desse debate têm conformado os programas e ações governamentais e não governamentais. Não por acaso, a alfabetização de pessoas jovens e adultas, em diversos momentos de sua história, no Brasil, tem sido tomada como elemento redentor das desigualdades sociais, como condição de cidadania e existência digna para as pessoas, até com potencial humanizador. É pressuposto que o desenvolvimento social e econômico de grupos e sociedades está condicionado à alfabetização e aos níveis de escolarização da população. Segundo Graff, historiador que revisou a história da alfabetização na América do Norte e Europa até o século XX,

> (...) os efeitos da difusão do alfabetismo têm estado inextrincável e inseparavelmente ligados às teorias sociais pós-iluministas, liberais e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual. (1990, p. 31).

Na contramão dos supostos efeitos e conseqüências da alfabetização, o autor propõe uma revisão histórica de como esses discursos foram sendo construídos e das

implicações de tais assunções, o que denominou de "o mito do alfabetismo ou letramento", com origens ideológicas na própria sociedade e no lugar que a alfabetização ocupa dentro deles. Graff enumera várias conseqüências da construção equivocada dos significados e contribuições da alfabetização, as quais coincidem com aquelas atribuídas, em vários momentos da história, à alfabetização de jovens e adultos no Brasil: a supervalorização do domínio da escrita por si, removendo-a de seu contexto sócio-cultural; a primazia e prioridade da escrita e da imprensa para a sociedade e para os indivíduos; a exigência de habilidades funcionais da escrita para a sobrevivência e participação cidadã; a alfabetização e o nível de escolarização como indicadores de civilização, entre outras[18]. O que se vê em campanhas em prol da alfabetização universal é, como indica Kleiman (1995), o uso da *"metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência"* (p. 37), sendo a alfabetização meio e oportunidade individual para driblar as interdições sociais a que estariam submetidos os que se encontram nessa condição. Assim, os sentidos atribuídos ao binômio alfabetização/mudança encontram-se associados à mobilidade social e à prosperidade (para melhoria das condições de trabalho e renda e obtenção de melhores vagas no mercado, por exemplo), à qualidade de vida (para cuidar melhor de si e das gerações futuras), à sustentabilidade ambiental, ao exercício ativo da cidadania, ao desenvolvimento cognitivo e tomada de consciência sobre a realidade social, à intervenção em processos sociais de opressão e de dominação e econômicos que perpetuam relações de desigualdade, entre outros aspectos.

Para compreender o estado atual em que se encontra esse território, é preciso abordá-lo numa perspectiva histórica, nas contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades constituintes da ordem social[19]. Como afirma Cook-Gumperz (1991, p. 29), *"o conceito de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico"*. Faz-se necessário, portanto, observar os discursos conformados pela atmosfera sócio-histórica e ideológica frente à questão do analfabetismo/alfabetização, discursos esses que produzem julgamentos sociais sobre aprendizes e sociedades, definem os conceitos de alfabetização subjacentes às ações, delineiam suas finalidades e os modos de atuação,

[18] Sobre a análise da disseminação de efeitos positivos e desejáveis atribuídos ao domínio da linguagem escrita veiculados na mídia impressa brasileira, ver Kleiman, 1995.
[19] Cf. Graff (1990, p. 44-50).

convocam e autorizam a atuação de determinados agentes nesse território e estabelecem os resultados de programas. Segundo Londoño (2000),

> O discurso sobre o analfabetismo-alfabetização constituiu-se através de um processo de produção associada às relações de poder, em níveis internacionais e internos, e aos ajustes que foram exigidos pelos modelos de desenvolvimento econômico e social (p. 54).

As políticas públicas voltadas à promoção da alfabetização para pessoas jovens e adultas ao longo de sua história apresentam contradições e, de modo geral, têm sido avaliadas como insuficientes, especialmente quando se tomam as atuais exigências e demandas de competências de uso da linguagem escrita.

A fim de tratar dos sentidos atribuídos à alfabetização de pessoas jovens e adultas e aos agentes que atuam nesses processos, retomam-se os discursos oficiais veiculados no século XX e início do século XXI, os projetos empreendidos por governos, pela sociedade ou por parcerias estabelecidas entre ambos. A escolha desse período deveu-se basicamente ao fato de que a sociedade brasileira passou por importantes transformações[20] e o período foi marcado pela efervescência e mobilizações da sociedade em torno da educação de adultos[21]. É no século XX que, impulsionado pelo Governo Federal (que determinou as responsabilidades de estados e municípios), tem início a consolidação de um sistema público de educação elementar no país, objetivando acolher setores diversos da população. É nesse momento que a educação de adultos ganha status de política nacional, com verbas vinculadas para seu financiamento[22].

Desses processos decorre a construção de um campo específico relacionado à alfabetização escolar paralelo a iniciativas de alfabetização não oficiais. A alfabetização escolarizada assumirá gradativamente o estatuto de passaporte para o universo da cultura escrita e seus benefícios, conformando um domínio nos estudos da educação, que delineará

[20] Destacam-se no período, no plano econômico, a mudança de um país eminentemente agrário para um país industrializado e urbano, em processo de crescimento e com grandes fluxos populacionais. No plano internacional, o fim da II Guerra Mundial e os discursos e indicações para a urgente integração dos povos, para a retomada do crescimento e desenvolvimento econômico de países europeus e de regiões mais pobres e pela democracia.
[21] Cf. Nagle, 1976.
[22] Cf. Haddad e Di Pierro, 2006.

seus métodos, formas e resultados. Condicionada à esfera escolar e acadêmica, especializa-se; já não é mais uma ação de pessoas comuns, ganha contornos de aprendizagem específica, uniformizando processos por meio de currículos organizados para esse fim. Conectada a escolarização à alfabetização torna-se *"diferenciada dos usos rotineiros da leitura e da escrita, na qual as pessoas passam a ter menos controle sobre os produtos de sua própria cultura"* (Cook-Gumperz, 1991, p. 43).

No entanto, alfabetização de jovens e adultos originalmente não esteve circunscrita à esfera escolar e oficial. Sobre essas iniciativas a nova historiografia tem se debruçado, tornando visíveis outras trajetórias, contextos, finalidades, práticas e atividades que proporcionavam aprendizagens funcionais para que homens e mulheres agissem em uma variedade maior de contextos sociais[23]. Essa característica também está presente no período em estudo, pois muitas das iniciativas materializam-se como respostas à ação insuficiente e ineficaz do Estado em atender a demanda por esse tipo de educação. Em parceria ou não com governos, elas compreendem *"uma multiplicidade de alfabetizações, uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e a escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade"* (Cook-Gumperz, 1991, p. 34).

1.2.1. Alfabetização como condição de desenvolvimento nacional: a primeira metade do século XX

No início da Primeira República, os discursos sobre a alfabetização filiavam-se a uma ideologia marcadamente liberal, construída na Europa e América do Norte e disseminada em todo século XIX, na qual saber ler e escrever se correlacionava ao auto-aperfeiçoamento e ao progresso pessoal, social e econômico. No campo das idéias, a alfabetização, a instrução elementar e a educação para o povo parecem ocupar um lugar de destaque e lançam-se as bases para futuras ações no século seguinte; no campo das práticas

[23] O reconhecimento de que a ação alfabetizadora no Brasil não se deu somente à medida que se instalava e expandia a instrução escolar e posteriormente a educação básica tem sido tema de inúmeras pesquisas no campo da história da educação, ainda que apresentem dificuldades quanto ao acesso às fontes históricas. Sobre experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas fora da esfera escolar no século XIX, ver Galvão e Soares (2004) e Costa (2007).

e empreendimentos, pouco se realizou no sentido de implementá-las por meio de ações governamentais. Tais formulações liberais, à moda brasileira, relacionavam-se aos interesses de uma faixa muito estreita da população, o que colabora para compreender, de um lado, a afirmação de direitos educativos constitucionais que se restringiam àqueles poucos considerados cidadãos, e, por outro, a ação incipiente para estendê-los. À época, o analfabetismo atingia sete de cada dez brasileiros com cinco anos e mais, taxa muito maior que a de países vizinhos e a dos mais adiantados; vale lembrar que a interdição legal ao voto do analfabeto era recente.

No século XIX, a alfabetização de adultos e a instrução elementar permaneceram, na esfera escolar, dependentes dos interesses de oligarquias regionais, da fragilidade de recursos financeiros para seu desenvolvimento[24] ou de grupos e pessoas que assumiram tal tarefa educativa, na esfera do doméstico e em outros âmbitos do espaço urbano[25].

É somente a partir de 1940 que a educação de pessoas adultas torna-se objeto de uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional, sendo suas finalidades, objetivos e conteúdos diretamente condicionados à realização de um projeto de nação. Nesse período, ocorrem mudanças fundamentais na economia e na organização política, em nome do projeto de desenvolvimento do país (a diversificação da economia, a industrialização, a criação de uma política que incluísse as massas populares, entre outros aspectos)[26].

No plano internacional, marcam o período o final da II Guerra Mundial e a criação, em 1945, da Unesco, que assume a responsabilidade de produzir, disseminar e legitimar o discurso sobre a educação para todos e a alfabetização como motor do processo de desenvolvimento dos países pobres. Como um órgão orientador de políticas educacionais dos Estados-membros, sua ação, de certo modo, esteve limitada às condições reais e às relações de poder em cada um deles, que, em muitos casos, assumiram compromissos e discursos, mas pouco fizeram para concretizar a universalização da educação. A ênfase do discurso recaiu sobre a necessária articulação de esforços para a

[24] Cf. Beisiegel, [1974] 2004, p. 55-56 e Haddad e Di Pierro, 2006.
[25] Cf. Galvão e Soares, 2004, p. 5-6.
[26] Cf. Beisiegel [1974] 2004, p. 86-87.

reconstrução democrática das nações no pós-guerra e para o desenvolvimento das economias mais atrasadas (definidas com tais pelos Estados vitoriosos). A educação de adultos constituiu-se em meio para que essas mudanças pudessem ocorrer. Na América Latina tiveram grande impulso campanhas massivas de alfabetização orientadas por esses discursos[27], que visavam acelerar o desenvolvimento da região e integrá-la à economia mundial crescente.

É também no plano internacional e associados às intenções e discursos da Unesco que aparecem os estudos voltados ao diagnóstico da situação educacional de países e à análise das associações entre atraso educacional e outros fenômenos sociais, tendo como variável central o analfabetismo, *"deficiência"* a ser eliminada. Segundo Beisiegel ([1974] 2004, p. 93), "*os apelos internacionais no sentido da articulação de campanhas de educação de adultos analfabetos e o quadro conceitual elaborado no âmbito da Unesco seriam fácil e rapidamente absorvidos no Brasil"*, condizendo com o quadro de mudanças de ordem política e econômica que se processavam.

No plano interno, a partir da Revolução de 1930, o momento caracterizava-se como de construção da unidade nacional, de fortalecimento do papel do Estado Central em detrimento do federalismo que prevalecera até então e que havia reforçado em grande medida os interesses das oligarquias regionais. Esse movimento de extensão de oportunidades educacionais para uma faixa maior da população brasileira é analisado do seguinte modo por Haddad e Di Pierro (2006):

> (...) servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (p. 5).

A educação de adultos eleva-se como modalidade, contando com tratamento legal específico no Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União e previsto pela Constituição de 1934, recebendo, a partir de 1942, recursos do Fundo Nacional do

[27] Cf. Lodoño, 2000, p. 57.

Ensino Primário para a ampliação da educação primária, que incluía o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

De certo modo, a educação de adultos ganha relevo no contexto nacional por força legal e é organizada a partir do Estado, que encampa as principais reivindicações educacionais das décadas anteriores e cria as bases institucionais para sua implementação. O Estado antecipa-se à reivindicação daqueles que tinham suas vidas afetadas pela falta ou insuficiência de estudos, apesar de existirem experiências de alfabetização em curso organizadas pela sociedade. A educação como condição de desenvolvimento traz em seu bojo as idéias liberais sustentadas pelas elites letradas e que se mantêm no poder, e o reflexo das comparações entre os níveis de alfabetização e escolarização dos países atrasados e os tidos como desenvolvidos, sendo a alfabetização tomada como fator causal dos avanços econômicos e, por isso, como necessária ao futuro dos primeiros. Beisiegel ([1974] 2004) comenta sobre essa característica do processo de extensão do direito à educação a todos no Brasil:

> Se as características da vida social, se a rusticidade das populações não favorecia a emergência da consciência da necessidade da educação, mesmo assim esta educação fundamental deveria se estender a todos os cidadãos. (...) Entendida como um meio de formação dos homens exigido pelo padrão civilizatório que se pretendia instaurar no país, esta educação deveria ser imposta, de qualquer forma, a todos (p. 65).

Outro marco que revela a mudança de *status* da educação de adultos na agenda nacional é a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1945. Como serviço especial do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, visava reorientar e coordenar a execução dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos e desenvolveu um conjunto representativo de atividades, destacando-se a integração de serviços educacionais já existentes no campo, a produção de material didático e a mobilização da opinião pública sobre a educação de adultos.

Consoante ao contexto sócio-histórico e demandas sociais, em níveis nacionais e internacionais, a educação de adultos, enquanto iniciativa do Estado, assumiu a forma de

uma campanha massiva de alfabetização: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, lançada em 1947. De um lado, tratava-se de uma ação que deveria se estender a um amplo segmento da população, pois mais da metade dela era considerada analfabeta. De outro, a Campanha tinha um caráter integrativo, que promoveria o desenvolvimento pessoal em relação à moral, aos cuidados com a saúde e a higiene e à disciplinarização necessária para o mundo do trabalho urbano. Ao atribuir à escrita um poder de transformar as pessoas, de civilizá-las, ensinar o povo a ler e a escrever constituía-se numa ação chave para integrá-lo ao projeto de nação.

A CEAA previa a alfabetização em uma primeira etapa de três meses de duração e a condensação do antigo curso primário em dois períodos subseqüentes de sete meses. A seguir, havia uma etapa de capacitação profissional e de desenvolvimento comunitário. A ênfase no caráter instrumental do processo de aprendizagem da língua escrita restringia-o ao desenvolvimento de certas habilidades básicas, o que corresponderia, de certo modo, às finalidades de uma educação voltada para grupos sociais específicos. Os materiais didáticos foram formulados a partir de uma perspectiva de instrução que restringia o ensino da leitura e da escrita a uma questão meramente técnica. A escrita nesse momento era vista como ferramenta neutra, cujo valor era intrínseco à habilidade de ler e escrever, mas que favorecia certos usos e propósitos ideologicamente marcados. As primeiras lições partiam de palavras-chaves selecionadas e organizadas segundo características fonéticas, que remetiam aos padrões silábicos. Seguiam-se pequenas frases organizadas a partir dos padrões silábicos já estudados e, por fim, pequenos textos contendo mensagens de caráter prescritivo e moralizante. Soma-se a essa perspectiva o modo como a proposta pedagógica materializava-se em cartilhas, livros de leitura e materiais educativos complementares que versavam sobre higiene, saúde, técnicas de trabalho e que, na forma, não se diferenciavam daqueles voltados à educação de crianças.

Decorrente das finalidades de uma educação voltada aos propósitos de um projeto desenvolvimentista de nação e condizente com os discursos liberais que conformavam a esfera intelectual da época, os não alfabetizados e não escolarizados eram vistos como causa ou impeditivo para a realização desse projeto e o analfabetismo com um mal a ser erradicado. Essa construção ideológica conformava o processo de distinção entre

indivíduos: de um lado, os cidadãos que haviam passado por um processo sistemático e especializado de ensino da língua escrita, e que, por isso, eram reconhecidos como *virtuosos*, capazes e aptos a serem incorporados à sociedade; de outro, os que não sabiam ler e escrever, identificados como incapazes, marginais, afetados em sua possibilidade de manter de modo suficiente a si e aos outros, identificados psicológica e socialmente com o universo infantil[28].

Beisiegel ([1974] 2004) também aponta que, independentemente dos objetivos e conteúdos estabelecidos pela CEAA, para a educação de adultos, as condições físicas e os recursos humanos com os quais se contava à época condicionavam a ação educativa para adultos a uma réplica da educação elementar para crianças e adolescentes. Trabalhavam na educação de adultos delegados regionais, inspetores, diretores e professores, que transferiam as formas e conteúdos do ensino primário para as turmas de adultos. A falta de formação específica desses educadores e o caráter dos materiais didáticos condiziam com a perspectiva neutra e técnica assumida nos processos educativos à época e conduziam a uma transposição de práticas já experimentadas.

No final dos anos 1950, inúmeras críticas foram dirigidas à CEAA, seja por suas deficiências administrativas e financeiras, seja pelas orientações pedagógicas e seus resultados. Segundo Ribeiro (1997), denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional. Pode-se dizer que a grande contribuição da CEAA para a constituição do campo da EJA foi criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

[28] Cf. Ribeiro, 1997, p. 20-21.

1.2.2. Alfabetização como condição para a participação política: do final dos anos de 1950 a 1964

As práticas empreendidas e os resultados obtidos na CEAA e os discursos produzidos sobre alfabetização/analfabetismo adulto no período fomentaram não somente críticas à ação estatal e aos modos como se concretizaram os cursos de alfabetização e materiais didáticos. Naquele contexto social, proveram as bases para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cunhado por Paulo Freire a partir das experiências acumuladas na alfabetização de adultos em áreas urbanas e rurais, por mais de 15 anos.

O período caracteriza-se por intensa transformação econômica e social, que vinha sendo delineada desde o início do século XX, num processo marcado por tensões no campo social. Segundo Haddad e Di Pierro (2006), a economia brasileira cresceu a partir do fluxo de capitais internacionais voltados ao fortalecimento da indústria de base e o modelo desenvolvimentista — "cinqüenta anos em cinco" — do Governo Kubitschek e abriu o mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais. Além disso, gerou um padrão de consumo que não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos salários. O modelo de desenvolvimento brasileiro até então havia favorecido em grande medida a concentração de renda, limitando o usufruto por grande parte da população dos produtos desse desenvolvimento. Beisiegel ([1974] 2004) afirma que essas tensões deviam-se

> ao desajustamento existente entre as expectativas criadas pelo próprio desenvolvimento no conjunto da população e o limitado acesso permitido aos frutos desse desenvolvimento. O desenvolvimento, por definição, compreendia o aumento da disponibilidade de bens e serviços para fins de consumo e investimento (...) também compreendia (...) a criação de expectativas de melhoria para o conjunto da população e se projetava na consciência do povo como um estado de expectativa permanente de melhoria material (p. 171).

Nos anos de 1960, o governo se via premido pela necessidade de apoio para empreender mudanças profundas, a fim de dar continuidade ao crescimento econômico e estender seus benefícios a um número maior de pessoas. Além de reformas prioritárias no campo econômico (reforma agrária, por exemplo) e administrativo, incluíam-se aquelas relativas ao sistema eleitoral (para ampliação das bases populares de tomada de decisão), à organização urbana e à educação (desde a elementar até a universitária). A sobrevivência do Governo Goulart estava associada ao fortalecimento político e à ampliação de suas bases populares; assim, a estratégia de realizar tais reformas era tomada como principal meio para catalisar o apoio popular ao governo (Beisiegel, [1974] 2004).

Naquelas circunstâncias, a renovação pedagógica produzida por Paulo Freire inaugura uma nova compreensão em relação à problemática educacional brasileira. O analfabetismo passa ser considerado como efeito e não como causa da situação de pobreza, produzido por uma estrutura social extremamente desigual. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade e a alfabetização era vista como uma ferramenta que propiciaria um exame crítico sobre as vidas das pessoas, sobre os problemas que afetavam a cada uma e as suas comunidades e sobre as possibilidades de intervenção para superação deles. Numa outra via, focalizava-se a correlação entre desenvolvimento e educação, não para a simples inserção dos sujeitos na sociedade ou em processos produtivos, mas para a emancipação deles como sujeitos da ação social. Uma pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia não somente a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais e modos de dominação a que estavam submetidos, como, também, ao projeto político da época.

Outro princípio fundamental do paradigma freiriano foi a consideração de que os analfabetos deveriam ser reconhecidos como sujeitos portadores e produtores da cultura. Essa consideração opunha-se de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica, e a alfabetização seria o meio para a conquista dessa nova consciência. Para Freire a falta de educação levaria a um estado de consciência "precário"; os atributos

dessa consciência (“ingênua” ou “intransitiva”) não diziam respeito ao indivíduo em si, a fatores de ordem interna, mas às condições de sua existência (Freire, 1983).

Com esses princípios educativos, Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspirou diversos programas de alfabetização e educação popular no período[29]. Sua proposta inovava nos materiais didáticos, nos objetivos da alfabetização e nas relações sociais entre educadores e educandos. Inicialmente, previa-se uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar. Nessa etapa, era realizada pelo alfabetizador a pesquisa sobre a realidade existencial do grupo, o levantamento de um universo de palavras usadas para dizer sobre essa realidade, carregadas de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos, organizado das relações biunívocas às arbitrariedades das relações fonema-grafema. A partir das palavras desse conjunto, chamadas de palavras geradoras, se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade. Antes, porém, do estudo das palavras geradoras, previa-se uma etapa na qual os educandos dialogassem sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e as diferentes formas de cultura, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de sua aprendizagem. Afirmava-se que em três meses e com cerca de vinte palavras geradoras era possível alfabetizar. O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de aspectos sociais e econômicos que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida da maioria dos brasileiros.

Numa etapa posterior, as palavras geradoras eram substituídas por temas, a partir dos quais se aprofundava a análise de problemas sociais, engajando os sujeitos em atividades de intervenção. Diversos materiais de alfabetização foram produzidos,

[29] Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (Haddad e Di Pierro, 2006, p. 7).

orientados por esses princípios, tomando como referência a realidade imediata dos adultos e problematizando-a.

No plano internacional e na produção científica educacional, prevalecia a interpretação de que a alfabetização constituía-se num passo fundamental para o desenvolvimento da economia e da democracia das nações. Como herança do período anterior, atribuía-se à alfabetização e à aprendizagem da leitura e da escrita mudanças de ordem pessoal que permitiriam a inserção dos sujeitos na vida cívica, a capacitação para o trabalho e o incremento da produtividade, questões fundamentais para o projeto desenvolvimentista que vários países tentavam implementar naquele momento. No início dos anos de 1960, os países em desenvolvimento foram orientados pela ONU e por uma série de reuniões e conferências internacionais no sentido de "erradicar" o analfabetismo, tomado como uma doença de ordem cultural, para a qual as campanhas massivas funcionariam como um remédio. Kalman (2000) aponta para os discursos produzidos por pesquisadores[30] e representantes da Unesco e da ONU que, na época, tomavam a aquisição da linguagem escrita como um processo neutro, de domínio mecânico e inicial de habilidades que, posteriormente, poderiam ser aplicadas em outros contextos. Segundo a autora, as principais características da visão sobre alfabetização que fundamentou as ações e estratégias traçadas por esses organismos internacionais podem ser assim enumeradas:

> (...) primeiro, a neutralidade da leitura e da escrita reemerge e seu valor edifica-se sobre a possibilidade de ler e escrever qualquer coisa sem levar em conta os possíveis propósitos que possam ter a leitura ou a escrita. (...) atribuindo-lhe [ao ato de ler e escrever] um poder transformador da consciência dos indivíduos; e, segundo, dado o poder transformador que se esperava da alfabetização, ensinar a leitura e a escrita aos pobres constituía uma ação fundamental para acabar com as desigualdades sociais, políticas e econômicas[31] (Kalman, 2000, p. 97).

[30] Ver Goody (1987), por exemplo.
[31] "(...) primero, la neutralidad de la lectura y la escritura reemerge y su valor se edifica sobre la posibilidad de leer o escribir cualquier cosa sin tomar en cuenta los posibles propósitos que puedan tener la lectura o la

O analfabeto era representado como marginalizado e as campanhas massivas de alfabetização destinavam-se a incorporá-los, a prover a cultura, a dignidade e a moral e as habilidades para expressar-se oralmente e por escrito.

No plano interno, a educação e a alfabetização de adultos tornavam-se estratégias de uma política de ampliação das bases populares de sustentação do governo e das reformas que se pretendiam levar a cabo, em especial, para ampliação do número de pessoas que poderiam votar. A ação do governo estava vinculada à incorporação daqueles que reivindicavam mudanças e para os quais as reformas se destinavam. O então presidente João Goulart pronunciava-se do seguinte modo sobre os objetivos da ação educativa junto ao enorme contingente de analfabetos:

> (...) em verdade, a educação é tarefa de todos (...) cada um há de contribuir segundo suas possibilidades, seja produzindo materiais para a instrução, seja cedendo instalações e recursos para criação de classes, seja oferecendo os seus próprios serviços como instrutores para alfabetização. (apud Beisiegel, [1974] 2004, p. 173).

O matiz convocatório sugere o engajamento de pessoas comuns no projeto educativo, num esforço de todos, típico das campanhas que se delineavam no plano internacional. Entretanto, havia uma diferença no cenário brasileiro: alfabetizar o povo estava relacionado a um projeto político baseado na ampliação da representação popular. Vale ainda enfatizar o caráter híbrido das ações do Estado, que passa a encampar a promoção da alfabetização contando para isso com a colaboração de organismos civis. Não estava em questão a ampliação do acesso à educação pública elementar a todos, tampouco se previa a continuidade dos estudos daqueles recém-alfabetizados.

Depois de experiências realizadas nos Centros de Cultura Popular do Recife e da campanha de alfabetização realizada no Rio Grande do Norte em 1963, Paulo Freire foi convidado a coordenar as atividades do Ministério da Educação e Cultura nos campos da cultura popular e educação de adultos. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional

---

escritura. (...) atribuyéndole un poder transformativo para la conciencia de los individuos; y, segundo, dado el poder transformativo que se esperaba de la alfabetización, el enseñar a leer y escribir a los pobres constituía una acción clave para acabar con las desigualdades sociales, políticas y econômicas".

de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, com a convocação de variados setores da população: agremiações estudantis, associações esportivas, sociedades de bairro, entidades religiosas, organizações civis e militares, associações patronais, empresas privadas, o magistério e todos os setores possíveis de serem mobilizados.

Engajou-se em programas de alfabetização um quadro diverso de agentes educativos: intelectuais, militantes políticos, lideranças religiosas, comunitárias e sindicais, artistas, estudantes universitários, entre outros. A União Nacional dos Estudantes (UNE) teve um papel preponderante no período, pois, além de mobilizar um grande número de estudantes universitários para tomarem parte de processos de alfabetização como educadores, encampara a preocupação com a formação desses agentes para desenvolverem práticas consoantes com os postulados freirianos e o projeto político ao qual se alinhavam. Segundo Beisiegel ([1974] 2004), a UNE organizou cursos de formação, inicialmente, por meio de grupos de estudos e reuniões e, posteriormente, por meio de vivências nas quais os voluntários assistiam a práticas pedagógicas empreendidas em turmas de alfabetização. Esta última havia sido avaliada pela entidade como a mais adequada para que os futuros educadores compreendessem os princípios educativos freireanos e pudessem colocá-los em prática.

Diferentemente da CEAA, a alfabetização utilizava-se de diversos agentes, sem restringir-se a profissionais da educação da administração pública, tendo como motor da ação educativa uma motivação de ordem política, relacionada aos interesses de grupos que, de algum modo, aderiram ao projeto do Governo Goulart. A convocação de agentes fortemente identificados com um projeto educativo de caráter político e de transformação da realidade em prol de grupos em situação de maior vulnerabilidade social coloca em segundo plano a exigência de saberes aceitos para a docência e a alfabetização. Essas eram questões secundárias, frente ao quadro social e político no qual os programas de alfabetização e a Campanha se desenvolveram, e que poderiam ser solucionadas a partir de princípios e do método consagrados nas experiências de Freire.

Os movimentos de cultura popular e as iniciativas de alfabetização de adultos inspiradas na concepção educativa de Paulo Freire disseminaram-se rapidamente por todo o

país até 1964. Com o golpe militar, essas iniciativas passaram a ser duramente reprimidas. Iniciava-se no país um período de perseguições políticas e cerceamento crescente das liberdades democráticas. Paulo Freire foi banido do país, indo para o exílio, assim como vários intelectuais, lideranças políticas, artistas e militantes.

1.2.3. Alfabetizar para disciplinarizar e para emancipar: os anos da Ditadura

Em março de 1964, um movimento militar irrompe sob a justificativa de livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia. Com um poder totalmente centralizado, o novo regime tomou uma série de medidas para reprimir qualquer expressão contrária à ordem instalada e que questionasse as ações implementadas. Nesse novo cenário político, a EJA tornou-se um canal importante de mediação entre Estado e sociedade. Prestava-se, de um lado, para assegurar a coesão social e, por outro, para a construção do mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. Atribuía-se à educação a possibilidade de mobilidade social dos indivíduos e o sistema educacional era visto como um instrumento para correção de desigualdades. Além disso, era preciso responder às demandas de ordem econômica relacionadas ao projeto de crescimento e desenvolvimento e àquelas relacionadas aos baixos níveis de escolaridade da população. No discurso oficial, a escolarização deveria servir a todos e o progresso de cada um estava condicionado a fatores de ordem pessoal e ao esforço empreendido pelos sujeitos em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado (Haddad e Di Pierro, 2006).

Em 1967, visando ocupar o lugar deixado pelos movimentos sociais reprimidos e pelas iniciativas governamentais suspensas, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização. O Mobral foi a resposta dada pelo Estado à situação do analfabetismo no país, e constituiu-se como organização federal autônoma, articulada a Comissões Municipais responsáveis pela execução das atividades. Previa-se que em dez anos o analfabetismo, classificado pelo presidente e em discursos da época como "vergonha nacional", seria erradicado. O Estado novamente toma a frente na oferta educativa e o

Mobral é seu instrumento, imposto, sem consulta ou participação da sociedade em seu delineamento.

Durante toda a década de 1970, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, com um volume significativo de recursos para sua implementação e desenvolvimento. Sobre sua função no regime, Paiva (1983, p. 99) argumenta:

> (...) buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5[32,] não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento para obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna.

Segundo Haddad e Di Pierro (2006), as características básicas desse Programa confirmavam os objetivos de sua implantação: a descentralização de suas operações a partir de uma base organizadora e reguladora para garantir a capilaridade e a amplitude do trabalho em território nacional; a centralização dos objetivos políticos e o controle vertical por coordenadores e supervisores, encarregados de garantir que as orientações gerais do Mobral fossem implantadas e seguidas; a autonomia do financiamento e uso de recursos e o paralelismo da estrutura frente aos demais programas de educação. Tratava-se de uma campanha massiva com caráter doutrinário e disciplinador.

A ação massiva do Mobral se concretizou a partir de 1969, paralelamente ao acirramento de medidas repressivas do regime, que introduziu a prática sistemática da cassação de mandatos, de prisão e de tortura de seus opositores e outras formas de desrespeito aos direitos humanos. As Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades, pela formação e supervisão pedagógica e pela implementação de orientações pedagógicas e materiais didáticos centralizados.

[32] Um dos instrumentos que os militares utilizaram para governar o país foram os Atos Institucionais, decretados pelo Executivo. O Ato Institucional número 5 (AI-5) foi instaurado em 1968 e conferiu poderes ditatoriais ao presidente da república.

As orientações metodológicas e os materiais do Mobral deram outros contornos a muitos procedimentos consagrados nas experiências dos inícios dos anos de 1960. Uma das diferenças marcantes foi o saneamento de qualquer perspectiva emancipatória e problematizadora da realidade de seu projeto político-pedagógico. A educação colocava-se a serviço de adaptar e preparar os sujeitos para dar conta das demandas do projeto de desenvolvimento em vigor. O método utilizado era o analítico-sintético, e partia de palavras-chave, presumidas por seus elaboradores como representativas "da vida simples do povo" e, a partir delas, introduzia-se o estudo de padrões silábicos. Com apenas um material didático, pretendia-se ensinar a ler e a escrever, assim como a contagem, a escrita de números e as operações matemáticas fundamentais. As mensagens veiculadas nas cartilhas e livros de leitura associavam-se ao necessário esforço dos adultos analfabetos para sua incorporação numa sociedade moderna, um esforço individual com vistas à resolução de questões de ordem estrutural.

Sobre os agentes autorizados a atuar no Mobral, contou-se com pessoas comuns que se engajavam no esforço nacional de erradicação do analfabetismo. Denominados monitores, essas pessoas passavam por um processo de formação inicial no qual eram treinadas para desenvolver as orientações e usar os materiais didáticos do programa, sob supervisão das Comissões Municipais. Essas ações compunham um conjunto de estratégias voltadas ao controle e à coesão nacional do projeto político-pedagógico.

A mais importante iniciativa derivada do Mobral foi o PEI — Programa de Educação Integrada —, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O Estado no período também se ocupou de regulamentar o ensino supletivo (na lei de diretrizes e bases da educação n. 5692 de 1971), voltado ao esforço nacional de formação de mão-de-obra e de repor a escolaridade para aqueles que não fizeram na infância e adolescência. Essa modalidade educativa se propunha "*a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola" (*Haddad e Di Pierro, 2006, p. 12).

No mesmo período, numa outra via, um movimento subterrâneo de rearticulação e resistência se desenvolveu paralelamente às ações governamentais, organizando-se silenciosamente, fora do controle do Estado. Tais ações de resistência, nascidas dentro de comunidades eclesiais de base, movimentos e associações de moradores e organizações de trabalhadores, pautavam-se por princípios ético-políticos, com vistas à construção de um novo projeto societário contrário ao modo de produção capitalista. Essas ações de educação popular focalizavam a reflexão e o debate crítico sobre a realidade, visando desenvolver potencialidades de seus participantes para compreender, intervir e transformar suas vidas e buscar soluções para os problemas que afetavam as comunidades às quais pertenciam, envolvendo também a promoção da alfabetização. Orientavam-se para intervenção na sociedade, no sentido da justiça e eqüidade e do reconhecimento e valorização das diferenças sócio-culturais[33]. Paulo Freire seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos, ganhando grande reconhecimento internacional.

Com uma motivação marcadamente ética e engajados em um projeto de transformação das relações sociais e de produção, os educadores populares desenvolviam seus próprios materiais, concretizando e resignificando as propostas educativas freireanas, com forte acento na valorização da cultura do povo e recorrendo por vezes a princípios marxistas e a noções desenvolvidas no interior da teologia da libertação[34]. Segundo Wanderley (2004), a educação popular propiciou o surgimento de métodos educativos criativos e críticos, dada a

> ênfase numa educação baseada na práxis, no materialismo histórico, e posteriormente incorporando ou polemizando com a teologia da libertação (...) capaz de integrar teoria e prática, de partir do diálogo educador e educando, de valorizar as modalidades de pesquisa

[33] Cf. Rocha, 2004 e Wanderley, 2004.

[34] Segundo Boff (1998), a Teologia da Libertação surgiu nos anos 1960 em resposta à crescente miséria da população na América Latina. "É um grande esforço de uma parte dos cristãos de fazer do Evangelho e da fé cristã um fator de mobilização social. (...) a chave da Teologia da Libertação é o seu método que é o de arrancar (...) a partir dos desafios da realidade, quais são as questões que os pobres levantam (...) e se empenhar pela justiça, pela transformação".

> participante e pesquisa ação, de utilizar a animação social como instrumento complementar da educação (p. 63).

O termo educador popular, cunhado na década de 1960 e filiado às concepções freireanas, designava os agentes envolvidos nessas experiências e até hoje está associado à alfabetização e a programas informais de EJA. Naquele momento, reunia um grupo diverso de pessoas que assumiam uma atribuição de natureza política, destacando-se lideranças de movimentos de moradia, saúde e educação, ativistas de grupos religiosos e pastorais da igreja católica, sindicalistas, membros de entidades e organismos civis e intelectuais que assumiam ações educativas e de formação política ou turmas de alfabetização.

A riqueza do legado construído à época (de princípios educativos, concepção de sujeito/educando, metodologia, materiais e orientações para intervenção) influirá tanto nas reivindicações no campo legal e na extensão de direitos sociais e políticos como no desenho de programas de alfabetização, em especial, em algumas das experiências de parceria entre Estado e organismos civis que se desenrolarão nos anos 1990. Em 1985, o Mobral foi extinto e em seu lugar criou-se a Fundação Educar, que passou a apoiar financeira e tecnicamente iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas (Haddad e Di Pierro, 2006; Ribeiro, 1997).

1.2.4. Alfabetização e o direito de todos à educação: o processo de redemocratização

O processo de redemocratização, que tem início com a retomada do poder executivo pelos civis, a reorganização partidária, as eleições diretas e a liberdade de expressão, foi um período marcado por movimentos contraditórios no território de alfabetização e EJA. De um lado, assistiu-se a avanços significativos no campo legal, de extensão de direitos educativos decorrentes do consenso social em torno da educação como fundamento para a construção de uma sociedade democrática e justa. Naquele momento, a educação foi vista como uma via para a promoção da cidadania ativa, da inserção no mundo do trabalho e de maior participação na economia do país e do mundo. A principal conquista da EJA decorrente dos movimentos populares em torno da constituinte foi a garantia do

direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado na Constituição de 1988 e respaldado na LDB 9394 de 1996. Além disso, estabeleceu-se um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, objetivos para os quais os três níveis de governo deveriam aplicar 50% dos recursos vinculados à educação. De outro, porém, as políticas públicas implementadas nos anos subseqüentes não atenderam às expectativas sociais geradas a partir das conquistas do campo legal e tampouco se mostraram efetivas no sentido de garanti-las por meio de programas e ações governamentais. O período foi marcado pelo recuo do governo federal para o papel de indutor de políticas de educação de adultos e por uma ampla reforma educacional que manteve o financiamento da EJA numa posição marginal e secundária frente a outras modalidades e à escolha estratégica de expansão da educação pública regular, em nível fundamental.

Com uma história curta de vida, mas com conseqüências significativas no campo da EJA, a Fundação Educar, sucessora do Mobral de 1985 a 1990, assumiu o papel de fomentar e apoiar tecnicamente os programas de EJA e manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros. Sua função foi a de transferir progressivamente a responsabilidade federal sobre os programas de alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos (relativos ao primeiro segmento) para os sistemas de ensino estaduais e municipais, além de estabelecer convênios com empresas e organizações civis. Também assumiu a responsabilidade por articular o subsistema do ensino supletivo, as políticas nacionais para a EJA, promover o aperfeiçoamento de professores e avaliar os resultados obtidos pelos programas (Haddad e Di Pierro, 2006).

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas. Esta medida compunha um plano de ajuste das contas públicas e de controle da inflação e constitui-se num marco a partir do qual o governo federal deixa de tomar parte direta na prestação de serviços educativos. Como conseqüência, a participação dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos cresceu de modo

contínuo, concentrando-se no primeiro segmento do ensino fundamental, e os estados concentraram as matrículas no segundo segmento e no ensino médio.

A reforma educacional da última década do século XX, implementada num contexto de restrição de gastos públicos, resultou na descentralização da oferta e do financiamento da EJA. O Ministério da Educação se restringiu à proposição de referenciais curriculares, à distribuição de subsídios pedagógicos, ao financiamento de um número restrito de projetos voltados à formação de educadores e à impressão de materiais para municípios e estados que aderiram ao projeto político assumido na reforma. A orientação, calcada na focalização de recursos no ensino fundamental e numa interpretação restrita de direitos educativos, predominou nas políticas educacionais até meados de 2005[35]. Teve como efeito a priorização da expansão do atendimento no ensino fundamental em idade própria (a de crianças e adolescentes) em detrimento da EJA e da educação infantil[36]. Beisiegel (1997) argumenta, nesse sentido, que a educação de crianças e adolescentes e a EJA foram tomadas por gestores de políticas públicas e pesquisadores como alternativas excludentes, quando deveriam ser tomadas como componentes indissociáveis de um mesmo processo de elevação dos níveis educacionais da população.

Colaborou para esse quadro o descrédito social diante dessa modalidade educativa, não percebida como útil e necessária por gestores de políticas públicas, pela mídia, por educadores e intelectuais, entre outros. Segundo Beisiegel (1997), a posição assumida por muitos intelectuais, gestores de políticas que ocupavam posição de relevo na administração pública na década de 1990, foi o de demonstrar que os investimentos e recursos materiais e humanos na EJA não se justificavam e ilustra tal afirmação com a declaração feita pelo Ministro da Educação, José Goldenberg, ao Jornal do Brasil, quando de sua posse em 1991:

> O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de

[35] Em dezembro de 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - que tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos federais em educação. Em vigor até 2006, o Fundef dirigia-se somente ao Ensino Fundamental, ao passo que o Fundeb dirige-se à educação básica, abarcando também a EJA e a educação infantil.

[36] Cf. em Di Pierro (2005).

> prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem a alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (p. 30).

Poderiam ser citados ainda os discursos do antropólogo e político Darcy Ribeiro, em 1990 no Congresso Brasileiro de Educação[37] e do economista Claudio Moura Castro, consultor do Banco Mundial, no mesmo período, como manifestações que relacionam de modo inequívoco as finalidades da educação às leis de mercado (a relação custo-benefício ou o retorno financeiro das políticas e ações).

Quanto aos programas voltados à promoção da alfabetização, o quadro mostra algo semelhante. No período, o Estado lança mão, para o desenvolvimento desses programas em nível nacional ou local, da estratégia de estabelecer convênios com governos locais ou com organizações comunitárias, empresas, serviços sociais da indústria e comércio, sindicatos e entidades de classe, universidades, fundações, empresas e outros organismos civis. Di Pierro (2005) chama a atenção para os riscos dessa estratégia, que fez convergir interesses variados da esfera estatal e da sociedade civil, afirmando que esses são de três ordens:

> a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência à desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos e sua conversão em objeto de filantropia (...); a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais (p. 1124).

Coexistem programas organizados pelo Ministério da Educação, por governos estaduais e municipais, por universidades públicas e privadas, por empresas privadas e por

[37] Sobre a declaração "Deixem os velhinhos morrerem em paz" feita por Darcy Ribeiro, em 1990, quando do debate sobre a garantia do direito à educação para todos, incluindo a pessoas jovens e adultas, ver Haddad (1997).

outras organizações da sociedade com ações nacionais e locais voltadas a promover a alfabetização e a ampliar a oferta educacional para jovens e adultos[38]. Basicamente, desloca-se tanto a responsabilidade pública pela oferta da alfabetização e de outras oportunidades para a continuidade dos estudos de pessoas jovens e adultas como o papel da sociedade frente à defesa e à garantia de direitos (Di Pierro, 2001). Esse processo de substituição do Estado no atendimento educativo de jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade não ocorre exatamente em sintonia com os princípios e concepção assumidos em documentos oficiais e acordos internacionais. O amplo espectro de experiências e estruturas diferenciadas para atender a essa população se confronta com a carência de sistematização e investigação frente aos desafios educativos a serem enfrentados e aos resultados de aprendizagem efetivos desses programas. Muitos foram organizados paralelamente ou à margem do sistema público de ensino e funcionam em condições precárias para o atendimento educativo a que se propõem[39].

Educação para todos: o plano internacional

No plano internacional, dois grandes destaques do período são as proposições sobre educação básica e alfabetização feitas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) que reafirmaram o direito de todos à educação ao longo de toda a vida. Contraditoriamente às orientações da reforma administrativa e educacional, acordos

[38] Exemplos disso, em nível nacional, são os programas Alfabetização Solidária (dirige-se aos municípios e regiões metropolitanas com índices elevados de analfabetismo, financiado pelo Ministério da Educação e por empresas) e Brasil Alfabetizado, iniciado pelo Ministério da Educação em 2003, que destina recursos a organizações da sociedade e organismos públicos para desenvolverem seus projetos. Em nível municipal e estadual, os programas Mova, implementados e financiados por governos municipais e estaduais e dirigidos a organizações da sociedade que se prestam a alfabetizar jovens e adultos, tendo sido implementados no município de São Paulo nas gestões do Partido dos Trabalhadores (1989-1992 e 2001-2004). No estado de São Paulo, entre outros, figuram os Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, implementados pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, com recursos do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e que se dirigem a organizações da sociedade envolvidas na alfabetização de jovens e adultos.

[39] Diagnóstico possibilitado pelas atividades de formação desenvolvidas pela ONG Ação Educativa, onde atua a pesquisadora, no período de 1994 a 2001, junto a inúmeros Programas de Educação Básica de Jovens e Adultos, organizados pela sociedade e governos municipais e estaduais.

internacionais foram firmados[40] e planos educativos foram elaborados[41], unindo governos e instituições e organizações da sociedade, com vistas ao alcance da meta de efetivar o direito à educação para todos e a definição de princípios que deveriam reger as ações educativas voltadas a populações não ou pouco escolarizadas. A alfabetização de jovens e adultos, nesses documentos, foi apontada como um território estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social, e, desse modo, assegurar a garantia dos direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação.

Como assevera Torres (2001), a noção de alfabetização proposta em Jomtien — entendida como instrumento singularmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente — não é a materializada nos programas e práticas de alfabetização. No Brasil, mesmo que as proposições da Conferência tenham influenciado até legislações do campo educacional, muitos programas e ações adotaram uma concepção restrita, reduzida à decifração do código escrito – uma visão instrumental, neutra e técnica de alfabetização.

Persistem iniciativas que se assemelham às campanhas de alfabetização empreendidas no século XX, de curta duração e desarticuladas de outros programas nos quais jovens e adultos possam dar continuidade ao processo de aprendizagem. Assiste-se a um avanço muito limitado no aumento de vagas para o ingresso em sistemas públicos de educação para completar os estudos no ensino fundamental, bem como pouco investimento em programas educativos variados para esses sujeitos. Em 2004, no Brasil, somente 3.419.673 de pessoas estavam matriculadas no ensino fundamental de jovens e adultos (2,2%).

---

[40] Ver, por exemplo: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); V Confintea - Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997); Fórum Mundial da Educação (2000).

[41] O Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001, que tem por finalidade orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração, estabeleceu 26 metas para Educação de Jovens e Adultos. Destacam-se as seguintes: alfabetizar, em cinco anos, 10 milhões de analfabetos, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA no primeiro segmento do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais; assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes ao segundo segmento do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais; dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio.

Predomina nessas ações uma visão técnica, que limita o problema da alfabetização ao mero domínio do mecanismo de escrita. Muitos desses programas espelham-se no modo como tradicionalmente a escola funciona e promove o ensino. Adotam um único método para alfabetizar, utilizam textos construídos artificialmente para aquisição da leitura e da escrita, lidam com uma visão única de leitor, privilegiam um tipo de escrita e uma única norma para a fala (Ferreiro, 1995). A ênfase do processo educativo recai sobre a transferência de conhecimentos lingüísticos a pessoas que nada ou pouco sabem sobre a linguagem escrita.

Em muitas dessas iniciativas, a alfabetização associa-se à incorporação de jovens e adultos não escolarizados às estruturas sociais. Saber ler e escrever é tomado como ferramenta capaz de por si só levar à prosperidade e ao bem estar social, à melhor atuação profissional, ao cuidado consigo e com a família. Porém, a mera aquisição de conhecimentos e habilidades não é suficiente para alcançar tal proposição; são necessárias iniciativas articuladas a outras políticas e a mudanças sociais mais amplas.

Em contrapartida, as noções de alfabetização e educação assumidas em Jomtien e Hamburgo associam-se a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo de toda a vida e que consideram, portanto, que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola. Em vez de respostas educativas uniformes e descontextualizadas, programas educativos, incluindo-se aqueles de alfabetização, deveriam estar conectados às necessidades básicas das populações e, por isso, sua organização deveria ser tão diversa quanto as singularidades dos contextos onde ocorrem e dos grupos atendidos.

O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização

No mesmo período, disseminam-se no país as pesquisas e estudos que buscavam compreender a diversidade de formas, os usos e os impactos da aquisição da linguagem escrita (Kleiman, 1995). As pesquisas sobre o conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos, à função e aos possíveis efeitos da aquisição da escrita na sociedade, empreendidas a partir de então, que concebem o letramento como algo necessariamente

plural[42], trouxeram grandes contribuições para a superação de uma visão técnica e instrumental da alfabetização e de seus pares alfabetização/desenvolvimento e analfabetismo/falta/incapacidade.

A alfabetização deixou de ser considerada como pré-requisito para a participação em situações em que a linguagem escrita é central, pois mesmo pessoas que não dominam a escrita tomam parte em situações em que esta linguagem está presente, refletem sobre seus usos e criam estratégias para essas situações[43]. Muitos desses estudos demonstraram que as pessoas, ao compartilhar dessas práticas, apreendem formas de participação, desenvolvem capacidades, conhecimentos e atitudes advindos da própria situação de comunicação. E é a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita é central, que as pessoas constroem representações, apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis, funções e modos de atuar em cada situação. Em especial, se propiciou o questionamento dos efeitos homogêneos da aprendizagem da escrita sobre os sujeitos[44], e se destacou a constatação de que as pessoas, ao compartilhar práticas de uso da escrita, constroem conhecimentos, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares.

A alfabetização também passou a ser considerada como uma ferramenta importante para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita, envolvendo aprendizagens que não se restringem à decodificação, mas, se remetem ao saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Muda-se o foco de atenção no processo de alfabetização: da linguagem escrita em si para as práticas e situações em que a escrita é central; reconhece-se que, simultaneamente à aquisição da escrita, se apreende a diversidade de seus propósitos e usos sociais.

Reconheceu-se ainda que os atos de falar, ler e escrever envolvem conhecimentos distintos, e são determinados pela situação comunicativa, pela instituição em que ocorrem e pelo contexto onde são forjados. Utilizar a escrita com sucesso exige, então, a apropriação de regras e normas das instituições que legitimam essas práticas, o que envolve capacidades muito mais complexas que o mero uso do alfabeto. Essas práticas

[42] Ver, por exemplo, Kalman (2000), Kleiman (1995), Ribeiro (1999b) e Soares (1998).
[43] Cf. Kleiman, 1995 e Soares, 1998.
[44] Ver Oliveira (1995), Oliveira e Vóvio (2003) e Vóvio (1999).

referem-se a processos de aprendizagem de longo prazo, nos quais as pessoas podem participar de diferentes atividades, experimentar papéis diversos (de orador, leitor, escriba, por exemplo) e interagir com os outros. Implicam obter e lidar com conhecimentos lingüísticos, com conhecimentos relacionados às atividades de que as pessoas compartilham em diferentes esferas da vida, com conhecimentos e informações sobre o tema ou assunto em questão e ainda com aqueles próprios da situação comunicativa e contexto de produção (os interlocutores envolvidos, o meio privilegiado, o objetivo, o lugar daquele que diz, estilos e léxico, a forma como a comunicação se estabelece, entre outros) (Kleiman, 2001a).

Nesse sentido, os processos de aprendizagem deveriam focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou. O processo de alfabetização, nessa perspectiva, colabora para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas sociais de uso da linguagem e em diferentes instituições. Contribui para que as pessoas saibam buscar conhecimentos e informações para continuar aprendendo ao longo da vida. As proposições de Jomtien e as contribuições advindas das pesquisas sobre letramento acarretam uma série de conseqüências para o desenho de políticas educacionais e para a organização de programas educativos. Apontam para a necessidade da conexão destes com práticas sociais, em especial com aquelas que se mostram relevantes e necessárias para os estudantes.

Apesar dessas contribuições, há uma grande distância entre os pressupostos assumidos em programas de alfabetização e os modos como são concretizados — na organização e funcionamento do ensino, nas práticas pedagógicas que se empreendem, nos materiais didáticos que utilizam, nas interações que se estabelecem entre educadores e estudantes e nos resultados que se obtêm. A atribuição educativa assumida por diversos programas implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam com eficiência às demandas sociais relativas ao letramento, no contexto citado. Desafia a refletir sobre os gêneros textuais que circulam no meio social, sobre os diversos usos sociais da leitura e da escrita e também sobre as habilidades cognitivas, atitudes e valores neles implicados. Convida, ainda, a uma análise das inter-relações entre oralidade e escrita. Esses

problemas remetem à formação dos agentes e às condições de funcionamento dos programas e até o presente não se encontraram nas políticas educacionais implementadas meios de solucioná-los.

1.2.5. Alfabetização e educação escolar: chaves para o novo milênio?

O fim do século XX no Brasil caracterizou-se por desafios ligados à modernização econômica e social, no interior de um processo de redefinição do papel do Estado e de planejamento de novos rumos econômicos, baseados na economia de livre mercado e marcados por grandes contradições no delineamento das políticas sociais e educacionais. Uma das conseqüências foi o recrudescimento de desigualdades. Coerente com esse quadro é o lugar marginal que a EJA vem ocupando no desenho e na implementação de políticas educacionais e a insuficiência de recursos financeiros dirigidos a essa modalidade.

Quando se observa a EJA como uma modalidade educativa da esfera de ação estatal, constatam-se, em grande medida, descontinuidades entre o proclamado no campo legal e sua concretização por meio do desenho e implementação de políticas educacionais. Essa perspectiva revela, além do descaso frente aos compromissos firmados historicamente, a fragilidade da sociedade na exigência de direitos. Esse quadro pode ser compreendido, segundo Beisiegel (1997), quando se toma a distância entre o ideal estabelecido na legislação e a capacidade de realização dessa esfera; daquilo que efetivamente pode ser cumprido.

> Quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais. (p. 28).

Nos primeiros anos deste século, apareceram indícios de que a EJA retornaria à agenda política na esfera federal, em especial no tema da alfabetização, apontada como uma estratégia para fazer frente à exclusão e à desigualdade e vista como uma via para a construção de uma sociedade democrática, para a garantia de direitos humanos e a

solidariedade. Os recursos apresentam-se insuficientes para garantir uma oferta proporcional à demanda potencial por essa educação. As metas estabelecidas pelo Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo governo federal em 2003, ficaram muito abaixo das expectativas e daquelas previstas na legislação educacional. Nos discursos oficiais, segundo Haddad e Di Pierro (2006), a EJA tem ganhado centralidade no conjunto das prioridades do governo federal, com a incorporação de recursos para o financiamento desta modalidade de ensino (Fundeb), porém observa-se ainda **"***o tímido avanço na oferta de vagas, além da pulverização de programas, limitando o estabelecimento de um sistema orgânico de atendimento com qualidade*" (p. 26).

Ainda que a legislação educativa tenha reconhecido a especificidade da EJA, estabelecendo padrões mais flexíveis para seu funcionamento, organização curricular e formas de avaliação e permitindo modalidades de educação a distância, ela esteve durante a maior parte de sua história relacionada de modo restrito à alfabetização e sob forte influência de duas concepções dicotômicas, ambas permeadas pela correlação entre educação e mudança social. Uma delas é a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades, advinda das experiências do território da educação popular (Arroyo, 2005; Kalman, 2000). O paradigma emancipatório e as experiências inovadoras de alfabetização e de EJA constituem-se no legado da educação popular, porém com repercussões ainda tênues nas redes estaduais e municipais de ensino e programas de alfabetização. A outra é a educação compensatória, orientada para recuperar o "atraso"[45] educativo de pessoas que não puderam estudar em idade "própria", como fortes traços do modelo e formato da educação regular.

As proposições do Estado para lidar com esse desafio no campo educacional por meio de programas nem sempre se mostram viáveis e compatíveis com as necessidades dos sujeitos envolvidos (Kalman, 2000; Torres, 2000). A concretização de ofertas educativas homogêneas (de mesmo tipo e com conteúdos e aprendizagens presumidas como necessárias para os envolvidos) e desarticuladas resulta em que, numa mesma

[45] O termo *atraso* encontra-se entre aspas, pois, em nossa sociedade, um dos discursos correntes é o de que as crianças e adolescentes devam ocupar os bancos escolares. A impossibilidade de acessar e permanecer em processos de escolarização é muitas vezes tomado como de responsabilidade dos indivíduos, como um problema de atraso a ser compensado na vida adulta, de modo abreviado.

localidade, sejam encontradas ações educativas semelhantes, com mesmas finalidades e formatos, sem que se atinjam e atendam aos interesses e necessidades de grupos específicos, como os jovens, as mulheres ou categorias de trabalhadores. Os conteúdos e as propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e negam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre possuem em seu horizonte as necessidades básicas de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas. Como conseqüência, muito dos programas atuais (sejam de alfabetização, de ensino fundamental ou médio voltados à reposição da escolaridade ou à formação profissional) e suas respectivas ações educativas acabam por inviabilizar tanto a permanência dos sujeitos quanto à realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, interesses e contextos em que se desenvolvem.

O paradigma compensatório no campo legal, segundo Di Pierro (2005), impregna a EJA desde a criação do ensino supletivo (em 1971), enclausurando essa modalidade *"nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural"* (p. 1118). Outro efeito negativo desse paradigma é a perspectiva assistencialista adotada em programas de alfabetização e na EJA, apontada por Fávero, Rummert e De Vargas (*apud* Ribeiro, 1999b, p. 189), concebendo-a "*como uma ação de caráter voluntário, marcado por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos"*.

Como assevera Kleiman (2001a), *"estudos nas áreas sociais mostram que os programas de educação básica de adultos, embora necessários para o desenvolvimento de grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante"* (p. 17). Essas iniciativas assumem concepções que mesclam diferentes matizes, atribuindo à alfabetização uma ampla gama de qualidades e conseqüências no plano individual e social e, por isso, concretizam-se e são vivenciadas de variadas maneiras. E, por fim, outros elementos contraditórios predominantes na história dessa modalidade frente às metas, aos objetivos e às concepções de alfabetização em voga nessas iniciativas

são as condições materiais para a implementação de turmas de alfabetização, que têm lugar em espaços improvisados, com condições materiais e de infra-estrutura insuficientes e com a autorização de agentes os mais variados, com ou sem formação específica.

Resumindo, no Brasil, ao longo de sua história, a EJA ocupa uma posição marginal, quer no campo das políticas públicas, quer no campo das pesquisas acadêmicas[46] e da formação inicial de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos. Segundo Canário (1999), a EJA tem se constituído território marcado historicamente pela complexidade e pela diversidade, que se exprimem em suas dimensões e no modo como se estabelecem as dinâmicas sociais, econômicas e políticas. Como bem sintetizam Haddad e Di Pierro (2006),

> A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda é apenas uma meia verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros (p. 24-25).

Frente às dimensões desse território e à desigualdade social, os avanços recentes na escolarização de jovens e adultos no Brasil são pouco efetivos. Ainda que atualmente esteja incluída nas legislações e nos discursos da esfera estatal, há muito por se cultivar para que a promoção da alfabetização e da EJA no Brasil concretize-se em

[46] Ver Haddad (2000).

políticas, ações e práticas educativas com as pessoas jovens e adultas e para que reverta este quadro de complexidade em favor dos sujeitos a quem esta educação é de direito.

2. Discursos sobre a leitura

(...) embora a leitura em si pareça um ato solitário né... só VOCÊ e o livro ... eu vejo a leitura assim ... um momento de diálogo... né (...) Ana Paula (CECASI, 2004)

Nos discursos sobre a leitura saltam aos olhos as diversas formas, antagônicas, convergentes, complementares e contrastivas de se referir ao mesmo objeto. Na multiplicidade e dispersão dos discursos, em suas esferas de produção, circulação e consumo, tais modos de referir-se ganham formas e contornos distintos, gerando posições, formas de valorá-lo e apreciá-lo com efeitos de sentido variados.

O fragmento de entrevista na epígrafe desse capítulo é um exemplar desta dinâmica. No curso da entrevista, Ana Paula havia sido interpelada pela pesquisadora no sentido de explicitar elementos envolvidos na disposição positiva para realizar uma leitura: o *que te faz gostar de um livro ou de uma leitura?* Sua resposta, no entanto, segue em outra direção, ela não só se desviou do tema proposto, como introduziu outro, resultado da interação que ela estabelece, não com a pesquisadora, mas com a formadora. Essa última posição é a que parece exercer maior efeito sobre o tema que a educadora propõe: o que é a leitura para ela.

Mais do que dar a conhecer à pesquisadora sua definição de leitura, o que poderia ter sido feito pela apresentação de uma definição descritiva *a leitura é ...*, Ana Paula põe em relação posicionamentos[47] sobre o mesmo objeto, não coincidentes e controversos. Ao usar um conector argumentativo (*embora*), orienta os dois posicionamentos que apresenta para uma relação de contraste: a leitura/ato solitário — *você*

[47] Posicionamento corresponde à posição, ao ponto de vista que a educadora assume no debate sobre a leitura, à apreciação valorativa que defende e que se alinha a outras que se colocam no horizonte social e temporal.

e o livro — por meio da voz da tradição (anônima), e a leitura/momento de diálogo, sendo o último aquele que quer validar, que está associado à sua pessoa (vozes provenientes, provavelmente, de seus estudos sobre a leitura na religião evangélica, de sua formação inicial e continuada como educadora e da experiência na EJA). Seu movimento argumentativo admite a existência de outros pontos de vista sobre a leitura, ao mesmo tempo em que se alinha a uma tendência específica. Coexistem em seu enunciado a(s) voz(es) da tradição e aquela que tornou própria. Ao evocar outro ponto de vista que diverge do seu, opõe-se ao primeiro, e assume o seu: *eu vejo assim*.

O que Ana Paula apresenta nesse fragmento é sua apreciação sobre a leitura. Expôs suas palavras e as colocou em relação às de outros. Alinhou-se a um conjunto de proposições sobre a leitura, numa dinâmica contra o consenso, contra um posicionamento tomado como norma. Ao manifestar-se, materializa sua posição, carregando significações de ordem histórica e social. Também ocupou certa posição e atribuiu ao seu interlocutor direto, a pesquisadora, uma outra complementar, decorrente da configuração que faz por antecipação desse destinatário, idealmente construído, que ela instancia na enunciação, a partir da construção de quem sou eu para você e de quem é você para mim. É esta dinâmica, própria da enunciação, que possibilita que, num mesmo contexto, pessoas possam se referir à leitura de modos tão variados.

Ao discorrer sobre a leitura, neste capítulo, espera-se trazer à baila variadas significações produzidas e constituintes dos discursos sobre esse objeto, que as (re)constroem, valoram e que revelam os sentidos possíveis, porque historicamente situados, recobertos por complexos axiológicos (ideologicamente constituídos), impregnados por múltiplas vozes sociais. São esses movimentos discursivos de pôr em contato, de comparar, de colocar em jogo as significações e os sentidos atribuídos socialmente ao ato de ler que se busca apresentar e que se constituem em chaves de interpretação dos enunciados produzidos pelos educadores nessa pesquisa.

Dizer sobre a leitura é referir-se a um objeto produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variável. Em

sociedades complexas, diferenciadas e hierarquizadas[48] como a nossa, implica abarcar relações operadas entre e no interior de classes sociais e grupos, que evidenciam fenômenos sociais. Um deles é o fenômeno da legitimidade — de crenças coletivas que edificaram a leitura como prática necessária e altamente desejável a todos, e que criaram categorias que permitem (des)classificações e (des)qualificações dos modos de fazer, de objetos a consumir, das disposições, de hábitos e gostos (Lahire, 2002, 2006). Outro é o da desigualdade, que diz respeito à distribuição de oportunidades de consumo, à difusão de práticas, competências e objetos, que também traz em seu bojo a necessidade da leitura como prática cultural desejável. Não se trata de clivagens determinadas a partir das categorias classe, grupo ou áreas sociais a que os sujeitos pertencem, mas, diversamente, condicionadas ao modo como a leitura, seus objetos e modos de fazer podem ser aprendidos, manipulados e compreendidos, bem como aos instrumentos culturais disponíveis e que entram em jogo nessas três operações (apreensão, manipulação e compreensão) (Chartier, 2001; Lahire, 2006).

E é a respeito desse jogo de posições que serão tecidas as considerações sobre a leitura e o modo como vem sendo abordada nas três últimas décadas. Nesse período, diversas significações e sentidos lutam por se fazer presentes, por impor uma única verdade, universalizar-se e controlar a multidão de discursos, monologizar e finalizar o diálogo. Focalizar esse jogo permite, de um lado, compreender em que bases o discurso da tradição e o cânone foram produzidos e converteram-se em divisores de águas capazes de distinguir grupos e pessoas, de definir o que conta, o que tem valor[49]. De outro, permite apreender as oposições e contra-argumentos que vêm sendo tecidos por diversas áreas do conhecimento, a partir dos mais variados interesses e motivações[50]. Implica tomar

[48] Segundo Lahire (2006, p. 41), trata-se de sociedades de classe e de classificações que se constituem a partir de universos sociais nos quais não há equivalências, sendo observados de modo intenso os fenômenos de dominação de uma classe sobre a outra ou de grupos sobre outros.
[49] Cf. Kleiman 1995, 2001a, 2001d, 2002a e Lahire, 2002.
[50] Em Batista e Galvão (2005) encontram-se sistematizados os fatos que contribuíram para a emergência do interesse sobre a leitura, os leitores, os objetos, as disposições e as maneiras de ler nas últimas décadas. Além disso, os autores destacam as áreas do conhecimento que têm colaborado para ampliar o debate sobre essa prática cultural, favorecendo a produção, circulação e inter-relacionamento dos discursos sobre a leitura, como as Ciências da Cognição, os Estudos Culturais que englobam a História, a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia; as Ciências Sociais, os Estudos Literários, a Lingüística. São relevantes para a compreensão da leitura enquanto prática sociocultural os estudos desenvolvidos no campo da Lingüística Aplicada, bem como

consciência dos significados sociais que circunscrevem os sentidos atribuídos às práticas e aos modos de participação dos sujeitos e que, portanto, são constitutivas dos discursos proferidos e das identidades construídas pelos educadores que tomam parte nessa pesquisa. Próprios dos sistemas de significação cultural, tais significados e representações, em relação de maior ou menor dominância no jogo social, são apropriados e (re)significados, em interação. Na seção seguinte, as vozes sociais e sentidos disputados são examinados, fazendo corresponder os debates, as políticas públicas, as pesquisas cientificas, as campanhas e ações educativas atuais voltadas à leitura, bem como a acepção assumida na pesquisa e que orienta tanto a metodologia adotada[51] como a análise dos dados.

2.1. Leitura e as práticas de leituras

Sabe-se do risco de simplificar um campo complexo e heterogêneo[52] inerente ao intento proposto nessa seção, a classificação e organização de significados e representações socialmente atribuídos à leitura atualizados em práticas sociais. Esse modo, no entanto, mostrou-se produtivo para a compreensão dos discursos dos educadores-participantes. Não se trata de uma organização de discursos em pólos opostos, dispostos num continuum — essa metáfora não pareceu ser suficiente para abarcá-los —, tampouco da demonstração de uma adesão fiel a um ou a outro. O que é assumido nessa pesquisa é que os discursos sobre a leitura são formados e transformados por sistemas de significação culturais, gerando outros. Nessa perspectiva, o melhor foi tratá-los como compósitos, constituídos por diferentes substâncias, que se prestam a variadas funções, mas em cuja análise se

os que tematizam o Letramento numa perspectiva situada, sócio-histórica e cultural (Kleiman, 1995, 2001a, 2002a).

[51] A metodologia adotada e instrumentos utilizados são apresentados no Capítulo 3.

[52] Essa pesquisa não pretendeu abarcar a história dos enfoques sobre a leitura apresentados, tampouco os modos como foram sendo produzidos e chegaram até os nossos dias. Esse empreendimento tem sido assumido na França por pesquisadores que investigam a história da leitura e do livro, fundamentados nos pressupostos teóricos e categorias críticas de Roger Chartier. No exame histórico dos discursos sobre a leitura, destaca-se o trabalho realizado pelos franceses Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), que examinaram os discursos sobre a leitura relacionados às instituições que os legitimam e produzem, no período de 1880-1980. No Brasil, nas três últimas décadas, observa-se uma intensa produção de estudos referentes à história da leitura e do livro, que examinam questões relativas: (1) às práticas de leitura de determinados grupos sociais e/ou atores sociais nelas envolvidos, (2) à história da leitura e do livro em sua relação com a escola, com a criação e implementação de um sistema público de ensino, (3) aos espaços consagrados à leitura - as bibliotecas e acervos particulares, perfazendo desde o período colonial até o século XX (Lacerda, 1999).

encontram os traços de seus componentes. O convite é para que se considere a explanação sobre esses enfoques como matérias-primas sociais disponíveis, a partir das quais se misturam e surgem novas significações e vozes sociais, percebidas na enunciação dos educadores-participantes.

2.1.1. Da unidade

Um dos significados correntes que exerce grande influência em variadas esferas sociais tem como eixo a idéia de que a leitura é um ato invariável e único, com efeitos homogêneos sobre os sujeitos. Esse modo de concebê-la opera, em maior ou menor grau, com um conjunto de significados, seja no sentido da normatização, seja sobre a freqüência e os modos de ler, seja para impor, prescrever e categorizar objetos, tipos de consumo e consumidores. A criação da norma, como explicado por Bauman (2005), tem como função excluir do domínio do permitido os atos que seriam autorizados não fosse sua presença. Opera com conceitos, convenções e práticas que privilegiam uma determinada formação social, como se essa fosse natural ou universal ou, ainda, como se fosse o ponto de chegada de um curso normal de progresso e desenvolvimento. Define-se, portanto, pela maior ou menor proximidade daquilo que se constituiu como legítimo e por sua relação com a cultura que se quer dominante. Alinha-se a essa concepção a noção de que o ato de ler, além de altamente desejável a todos, *"pode ser posto a serviço de todas as causas de sociedades alfabetizadas"* (Hébrard, 1996, p. 35) com poderes para transformar mentalidades, valores, consciências e hábitos e *"capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas"* (Abreu, 2001, p.141)[53].

[53] Aprofunda o debate em torno da leitura como instrumento redentor as contribuições advindas dos estudos do Letramento, originados da distinção feita por Street (1984) entre letramento autônomo e ideológico, das contribuições de Graff (1990) na identificação de mitos acerca do letramento e das produções de Kleiman (1995, 2001a, 2002a) sobre processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas e formação docente na perspectiva sócio-histórica cultural, de Barton, Hamilton et al (2000) e Gee ([1986] 2004, 2000) sobre a natureza situada e contextual dos usos da linguagem escrita,. Ver ainda os trabalhos e as pesquisas geradas no âmbito do Projeto Temático Letramento do Professor, sob a coordenação da Profa. Dr. Angela Kleiman (em andamento).

Fundado num quadro epistemológico de tradição etnocêntrica, universalizante e uniformizante, a Leitura[54], assim compreendida, assumirá diversas nuances que privilegiam a unidade e minimizam a diversidade. Não é preciso estudá-la, dado seu caráter unitário (uma única forma legítima). Interessa saber sobre o hábito e a freqüência daqueles que ascenderam a esse modo de consumir, que possuem as competências para praticá-la — daqueles que pertencem, em maior ou menor grau, ao domínio governado pela norma[55]—, e sobre sua distribuição em determinados espaços, grupos e âmbitos sociais.

Segundo Galvão e Batista (1999), essa abordagem pode ser identificada em estudos sociológicos sobre a leitura que oferecem as bases para o desenvolvimento de políticas culturais e educacionais. Esses estudos *"teriam por objetivo avaliar a distância, maior ou menor, que afastaria ou aproximaria uma determinada população da cultura associada ao impresso"* (Galvão e Batista, Ibidem, p. 15). Também se prestariam a esquadrinhar a distribuição e a difusão de determinados objetos de leitura tomados como legítimos, edificantes e de caráter transformador, e as formas de consumo adequadas a esses objetos e dignas de serem feitas. Promoveriam ainda a determinação de grupos e populações em que a Leitura – sua intensidade, sua freqüência e seu valor formativo – se encontraria ausente ou ameaçada por outras formas de lazer (como os programas de televisão), pela falta de conhecimentos, competências e informações. Tais investigações, segundos os autores, visariam a proposição de ações para alterar esse quadro.

Essa perspectiva também se manifesta em estudos sobre a história do livro que buscam identificar a difusão do hábito da leitura numa dada população, as características das escolhas dos leitores em matéria de títulos e gêneros que compõem bibliotecas particulares, e ainda os objetos da produção cultural numa dada época e para determinados grupos. A ênfase desses estudos recai nos sujeitos (quem), nos objetos (o quê), no *onde* e no *quando* da leitura, tendo a posse e a presença do material impresso como determinantes dos leitores e das leituras. Galvão e Batista (Ibidem) relacionam algumas conseqüências operadas nesses estudos a partir desse enfoque, como a associação direta entre a posse ou a

[54] Doravante, toda vez que o termo leitura estiver grafado em letra maiúscula representará sua filiação a uma perspectiva etnocêntrica e universalizante, outorgando ao ato de ler o mesmo estatuto dos substantivos próprios, de caráter unitário.
[55] Cf Bauman (2005).

presença de determinado conjunto de textos em grupos ou camadas sociais com mentalidades e visões de mundo, em períodos específicos; o estabelecimento de correlações diretas entre classes sociais e produções culturais a ela destinadas, e a pressuposição de uma relação direta entre o texto e uma recepção determinada mais pelo objeto do que pelo leitor. O que se observa é que esses estudos não possibilitam compreender os modos pelos quais os textos eram apropriados[56] por seus leitores e os usos que deles faziam (Bourdier e Chartier, 1996; Chartier, 2003). Galvão e Batista (1999) sintetizam essa questão do seguinte modo:

> Não se pode inferir sobre as representações, crenças e valores de um determinado grupo somente a partir do que ele lê, declara ler ou possui em sua biblioteca particular e seleciona como bem inventariado. A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação, em vários casos, aliás muito mais fluida do que se pensa. (Galvão e Batista, 1999, p. 19).

Consoante com o enfoque centrado na unidade, também se encontram pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970 voltadas a demonstrar que a escolarização, a aquisição da linguagem escrita e o acesso à leitura seriam sinônimos de progresso social e, no âmbito individual, seriam responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e pela aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para adequar-se a sociedades modernas. Nesse período, essa intensa produção reuniu diversas áreas do conhecimento, como a

[56] Nessa pesquisa a noção de apropriação toma por base a definição cunhada por Roger Chartier e utilizada nas pesquisas sobre História da Leitura e dos Livros, fortemente influenciada pelos fundamentos da teoria de Michel de Certeau. Apropriar-se é fazer algo com o que se recebe; um uso inventivo e criador. Essa definição está apoiada na hermenêutica, no sentido da pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão. Mas o autor complementa essa abordagem levando em conta o conteúdo sócio-histórico particular, pois, para a hermenêutica trata-se de um fenômeno que é visto como universal, invariável ou abstrato. Nas palavras de Chartier (2001, p. 116-117*) "(...) devemos ver que cada apropriação tem seus recursos e suas práticas, e que uns e outras dependem da identidade sócio-histórica de cada comunidade e cada leitor. (...) é preciso situar as apropriações dentro das relações sociais que definem um mundo social particular e, ao mesmo tempo, talvez se deva retomar algo do sentido foucaultiniano deste termo, que assinala que há sempre uma vontade de monopólio, de controle, de propriedade, e que a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra".*

Antropologia, a Lingüística, a Psicologia e a História. Destacam-se as produções de Goody (1987), Ong (apud Ribeiro, 1999b), e Olson e Torrance (1995), que, nessa vertente, atribuíram à escolarização e à linguagem escrita efeitos homogêneos e universais responsáveis pela transformação das sociedades e da mente humana (Graff, 1990; Kleiman, 1995).

Os expoentes desse modelo de análise e interpretação trataram o domínio da linguagem escrita como independente do contexto social, como variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e para a cognição são intrínsecas a essa linguagem. Suas produções correspondiam a uma percepção da realidade motivada pela distinção entre grupos sociais e entre diferentes sociedades, pela justificativa de processos de dominação, civilização e assimilação entre culturas, pela dicotomia letrados/iletrados. Resulta que a ênfase desses estudos recaiu sobre o impacto da aquisição e domínio da escrita em sujeitos, grupos e sociedades tidos como receptores passivos, sobre os quais os efeitos se dariam de modo homogêneo e do caráter aparentemente neutro e universal das práticas sociais de uso da escrita em instituições e agências sociais que as distribuem e as promovem. Tais efeitos englobam desde *"a participação na espécie* [humana] *até a posse de qualidades espirituais"* (Kleiman, 1995, p. 35).

Grande parte dessas teorias serviu para orientar pesquisas de larga escala que mensuravam capacidades, objetos, hábitos e competências leitoras de populações, para influenciar modelos de desenvolvimento de países considerados atrasados ou em vias de desenvolvimento, para pautar legislações, políticas públicas, programas e ações na esfera estatal[57]. E continua influenciando o desenho e implementação de políticas educacionais. Privilegiou desse modo *"uma formação social como se fora natural ou universal ou, pelo menos, o ponto final de uma progressão normal do desenvolvimento de destrezas cognitivas"* (Gee, [1986] 2004, p. 38)[58].

Se tais pressupostos atualmente alimentam a medição de competências, quantificam e qualificam objetos e leitores, também funcionam como alertas da falta de leitores e da constante situação de crise da leitura. Os discursos da falta e da precariedade

[57] Cf. Kleiman, 1995, 2001b

[58] Na versão consultada, (...) una formación social como si fuera natural lo universal o, por lo menos, el punto final de una progresión normal del desarrollo de destrezas cognitivas (...)

nada mais são do que a outra face da mesma moeda: o da leitura redentora, mitificada. Tais discursos atravessam a história da leitura no Brasil em diversos períodos, como aponta Abreu (2001) e são *"decorrentes da delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais"* (p. 154). Partem de uma premissa comparativa entre sociedades constituídas a partir de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais extremamente distintos, como, por exemplo, a leitura e os materiais impressos consumidos no Brasil versus a dos países da Europa Ocidental. Tendem a produzir avaliações de níveis culturais e educacionais no interior de sociedades e a demarcar as distâncias que separam as práticas letradas hegemônicas das de segunda categoria ou "bastardas".

Tem-se no livro e em alguns gêneros literários e de divulgação científica os maiores representantes do patrimônio cultural ou da *Cultura* a que todos deveriam ter acesso, seguidos dos jornais e revistas, depreendendo-se daí os critérios que definem os bons e maus usos da leitura. O caráter etnocêntrico desse enfoque evidencia-se no modo como as dicotomias são fixadas nas sociedades letradas e no processo de identificação das pessoas — leitor é aquele que lê o livro, que gosta e apresenta uma disposição positiva frente a certos gêneros, os literários preferencialmente, que tem o hábito e lê com freqüência e que pratica certos tipos de consumo cultural. Como bem afirmam Galvão e Batista (1999), *"aos outros corresponde um nós, ponto de vista irrefletido por meio do qual se aprendem e se comparam as práticas dos outros"* (p. 17). Ao estabelecer uma hierarquia de objetos, de gêneros e de suportes, aqueles que se filiam a esse enfoque definem o que é ler, e, na mesma operação, escalonam os leitores segundo os objetos que consomem, as oportunidades de acesso e a freqüência com que lêem, excluindo os não-leitores (Abreu, 2001; Tardelli, 2003).

Como bem em si e conjunto de competências que se adquirem e que constituem o patrimônio cultural legítimo, está pressuposto que a leitura deve ser transmitida e difundida a todos. Os efeitos dos fenômenos da legitimidade e da desigualdade, da crença no poder modificador do livro e de alguns objetos dignos de ler podem ser pensados em relação ao processo de distinguir sociedades, grupos e pessoas.

Assim, aqueles que crêem no mito podem buscar a identificação com esse "leitor", talvez impossível, já que idealizado, que possui certas competências, disposições e gostos, tendo a escolarização como a via de iniciação e o meio para chegar à Leitura. Esse leitor parece ter se apropriado dos modos de ler dos críticos literários (Kleiman, 2001d), dos intelectuais, de certa classe de pessoas que incluem uns poucos que lêem os livros valorados positivamente: *"livros lidos por muitos não servem; bons são aqueles que poucos lêem, menos entendem e menos ainda gostam"* (Abreu, 2001, p. 155). Quanto menos praticada e partilhada, mais forte o valor distintivo da Leitura, pois se tem implícito que a maioria não é leitor ou não se comporta dentro dos padrões e não realiza o tipo de leitura almejada pela norma.

O fenômeno da legitimidade é o que possibilita que a Leitura seja amplamente reconhecida, inclusive por aqueles que não tiveram acesso às maneiras de ler padronizadas: os que não praticam a leitura segundo o padrão, que não formaram os gostos e não adquiriram os hábitos que lhes permitiriam estar em consonância com o modelo, que não se identificam como leitores e/ou que resistem à norma preconizada. A possibilidade de identificação é também um fator de estratificação. Há os poucos que se identificam como leitores e mantêm e constituem a norma, e aqueles muitos que se ressentem, resistem, renegam, rompem e que se vêem estigmatizados, estereotipados (Bauman, 2005).

As mesmas representações podem ser percebidas no desenho e implementação de políticas educacionais e culturais, de tipo universal, no sentido da democratização do acesso, da mudança/aquisição de hábitos e valores, da reparação de desigualdades no que concerne a leitura. Em outras palavras, na produção de projetos sociais necessários, já que nada no mundo é como deveria ser e, portanto, ações preventivas e corretivas ou investidas antecipadas são necessárias para ordenar a realidade a partir de um ponto de vista único e superior. Os efeitos de políticas cunhadas sobre pressupostos universalizantes e etnocêntricos acabam por abarcar o excluído por meio de sua própria retirada (Bauman, 2005). Especificamente em relação às políticas em torno da leitura, pode-se compreender que

> embora a busca pela garantia de um necessário acesso à escrita a todos pudesse representar uma forma mais democrática de formação

> de leitores e de inclusão social, esta significação da leitura — aliada à posição letrada elitista — na verdade, apenas ameniza o seu caráter excludente. (Tardelli, 2003, p. 16).

Se as políticas culturais são desafiadas a persuadir um amplo público em torno de uma determinada prática (a leitura para o prazer, para a evasão, por exemplo[59]) e de um objeto de consumo (o livro), as políticas educacionais se firmam a partir de outra dinâmica. O sistema escolar, por sua obrigatoriedade legal, organização hierárquica e permanência de longo prazo, tem sido um terreno fértil para a proliferação desses discursos. A escola é uma das principais vias para o aprendizado e acesso às maneiras de ler e de disseminação dos objetos que merecem ser consumidos pelos leitores. Além disso, ocupa-se das representações construídas a partir de e nesse espaço, que trazem em seu bojo a atribuição de sentidos e significados à leitura por e para os que dela tomam parte[60]. Kleiman (2001d), referindo-se ao processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, afirma que aprender a ler na escola, para muitos grupos em situação de maior vulnerabilidade social, pode significar um processo de aculturação, de aprendizagem de práticas sociais muito distintas ou sem precedentes nos ambientes de que se originam. Durante grande parte de sua história, a educação escolar tem desempenhado o *"papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (...), contribuindo para a manutenção e difusão de saberes mais fortes contra formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas"* (Fleuri, 2003, p. 23).

Segundo Lahire (2006), o sistema escolar dispõe dos meios para formar gostos, impor seus veredictos e julgamentos aos futuros consumidores. Isso se deve ao fato de que está alicerçado numa visão hierárquica (das relações sociais e/ou com o conhecimento) e em valores fundados na diferença, seja nos níveis e progressão que organizam o sistema (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, por exemplo), seja nas oportunidades de formação oferecidas (educação regular, suplência, ensino profissionalizante, por exemplo). As práticas empreendidas no contexto escolar estariam pautadas por processos de distribuição desigual de oportunidades, interferindo desde muito cedo nos percursos e

[59] Sobre as campanhas de incentivo à leitura e o enfoque presente nesses discursos, ver Abreu (2001).
[60] Cf Faria Filho, 2007.

possibilidades dos estudantes representantes dos mais variados grupos sociais e contribuindo para manter hierarquias e a dominância de certos grupos em relação a outros.

No plano pedagógico, a suposição da neutralidade cultural do ato de ler, de sua instrumentalidade e eficácia social, engendra em seu aprendizado a suposição de que sua aquisição é sempre possível, dando-se uniforme e progressivamente; equivale a aprender uma técnica que depois será transferida a outros objetos e tipos de consumo[61]. Nesse caso, só fracassariam os pouco capazes, os sem condição para se escolarizar, os que apresentam uma disposição negativa frente ao ato de ler, deslocando a responsabilidade do sucesso/fracasso da aprendizagem da instituição e de suas propostas educativas para o indivíduo e para o esforço empreendido por ele (Kleiman, 1995). De outro, gera um otimismo inabalável nas políticas educativas e de leitura, que, segundo Hébrard (2001), tendem a reconhecer

> (...) apenas uma modalidade universal, da leitura, aquela que por sua transparência, permite ao livro, pura mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor. Nesse sentido ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro. Apenas ele, pensamos, poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram sua permanência. (p. 36).

Um enfoque sobre a leitura calcado numa visão elitista de cultura torna invisíveis as práticas comuns de leitura, *"prisioneiros da idéia de que uma certa leitura de certos objetos é a única legítima, mantemos nossa ignorância sobre as práticas efetivamente realizadas*" (Abreu, 2001, p. 154). Abreu e um grande conjunto de pesquisadores do campo da cultura, opositores a um enfoque etnocêntrico e universalizante, asseveram para a necessária mudança das lentes com as quais se observa o mundo social e as práticas humanas,. Trata-se de abrir mão do enfoque da unidade e assumir um outro,

[61] Vários autores têm constatado que, muitas vezes, as práticas escolares tendem a operar de modo uniforme e sempre igual para o ensino da leitura, nas quais predominam atividades descontextualizadas para favorecer a aquisição da leitura e da escrita, que lida com uma visão única de leitor, que privilegia um tipo de escrita e uma única norma para a fala (Ferreiro, 1995; Kleiman 1995, 2001a, 2001b; Lahire, 2002).

ancorado nas idéias de multiplicidade, heterogeneidade e variação nos modos de praticar a leitura, nos objetos dados a ler e nas formas de apropriação do texto pelos sujeitos.

2.1.2. Da diversidade

Outra representação que se quer destacar é fortemente influenciada por uma matriz culturalista[62]. O enfoque da diversidade não se encontra alocado numa única via, mas multiplica-se em interpretações, o que têm conseqüências para os modos de se compreender a leitura, leitores e objetos de consumo. Uma de suas características principais, que representa um avanço no campo dos estudos culturais, é o fato de desnaturalizar práticas e dissolver qualquer movimento em torno de uma unidade cultural ou de um pretenso destino evolutivo para a qual todas as sociedades rumariam.

Sob este enfoque, as práticas culturais são tomadas como criações humanas variáveis e o trabalho do pesquisador consiste na sua descrição, juntamente com os objetos culturais e as relações sociais que se estabelecem. Como conseqüência, tem-se a distensão do campo das práticas de leitura, abrindo espaço para admitir variados modos de consumo, de objetos, de disposições, gostos, enfim, de possibilidades de ação humana frente à escrita. Isto porque essa abordagem atua no sentido de ampliar o horizonte dos objetos da leitura, dos modos, comportamentos e preferências frente ao ato de ler, quebrando dicotomias entre objetos melhores e piores, leitores e não leitores, e, sobretudo, eliminando a aura de inacessibilidade a certos materiais e gêneros de leitura. Essa forma de compreender as realidades culturais e de interpelá-las tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e um número surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por um enfoque etnocêntrico e permite a manifestação de pluralidades no interior de sociedades e grupos humanos[63].

No âmbito educacional brasileiro, a partir do processo de redemocratização, o reconhecimento da diversidade cultural tem influenciado em muitos planos. Pode ser observado, por exemplo, na indicação de temas e orientações didáticas incorporados a

[62] Esta matriz foi fundada pelos estudos etnográficos pioneiros de Franz Boas, como uma oposição ao paradigma etnocêntrico e universalizante predominante à época nas pesquisas nas ciências sociais.
[63] Ver as proposições, no campo da História da Leitura, de Chartier (2003), dos estudos sociológicos, de Lahire (2006) e, da Lingüística Aplicada, de Kleiman (1995, 2002a).

parametrizações curriculares da educação pública e na avaliação de livros didáticos pelo Ministério da Educação. Também tem influenciado o desenho de políticas e ações afirmativas relativas a grupos étnicos, como a lei número 10639/03[64] que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos das redes de ensino publica e privada, assim como as propostas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência na escolarização regular, (Fleuri, 2003).

A diversidade sob o estatuto da neutralidade

Uma das variantes desse enfoque, tendo como motivação eliminar toda forma de etnocentrismo cultural, *"dá importância à diversidade, preocupando-se em demonstrar que ela não é contraditória com a unidade fundamental da humanidade"* (Chartier, 2003, p.153). Essa variante opera sob o estatuto da neutralidade e da equivalência entre as diferenças e da exaltação e defesa de certas práticas, objetos e leitores pertencentes a grupos minoritários ou que estão ameaçados por processos de não reconhecimento, de estigmatização e de produção de estereótipos. Ocupa-se do reconhecimento de igual dignidade de universos simbólicos, da tolerância e respeito em relação a práticas culturais diversas.

É o estatuto da neutralidade o aspecto mais criticado nesse enfoque com base culturalista ou relativista. Um dos problemas reside nos resultados de pesquisas organizadas em torno deste princípio. Centralizam a mera descrição de práticas, objetos e leitores, reduzidos a traços colecionados e descritos em si mesmos, sem que se compreenda o lugar social e sem relacioná-los à ordem simbólica e aos sistemas em que são produzidos. Sobre a neutralização de sistemas de diferenças, Chartier (2003) lembra que *"as práticas culturais são sempre objetos de lutas sociais que têm por risco sua classificação, hierarquização, sua consagração (ou ao contrário sua desqualificação)"* (p. 153), não podendo, portanto, ser tomadas como um mundo à parte, com um valor determinado pela distância que se

[64] Incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no.9394 de 1996), os artigos 26-A, 79-A e 79-B, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003. O dispositivo responde a lutas históricas dos movimentos sociais negros, de mulheres, de povos indígenas e visa contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais entre as pessoas. De acordo com a lei, os conteúdos referentes ao papel do segmento negro na formação da sociedade brasileira nas áreas social, econômica e política devem fazer parte de todo currículo escolar, em especial das áreas de educação artística, literatura e história.

encontra da legitimidade cultural da qual é privada. A armadilha de tal assunção é exatamente a do risco de substituir um padrão por outro. Num movimento semelhante, em vez da Leitura, do legítimo e digno, do hábito e da freqüência com que leitores (idealizados) acessariam certos gêneros, a ampliação de universos culturais levaria a valoração por si de produções locais, de leitores singulares, de leituras e objetos multivariados. Considera-se que o processo de substituição pode levar à restrição de aprendizagens, de experiências e de familiaridade com práticas de usos da linguagem escrita que favoreçam a participação em sociedades complexas, burocratizadas e organizadas a partir de certos padrões culturais.

A assunção do estatuto da neutralidade pode corresponder à atitude ética reivindicadora de defensores das culturas minoritárias e dos grupos em situação de maior vulnerabilidade no campo social, exigindo condição de igual valor das produções culturais, tanto desses grupos como das dos grupos dominantes. Mas, como alerta Cuche (2002), também pode corresponder a uma atitude complacente do forte em relação ao fraco, daquele que, assegurado da legitimidade cultural, pode tolerar e admitir o(s) outro(s). Como bem analisa Osakabe (2005), as conseqüências de uma abordagem como essa no campo da leitura levou ao

> (...) desenvolvimento de um movimento legítimo, mas que acabou tendo como resultado o oposto do que pretendia. Pretendia a equiparação de objetos culturais, dentro da complexidade de uma suposta totalidade cultural. O que se conseguiu foi uma visão complacente por parte de uma *Inteligentzia* culposa que trouxe a ilusão da legitimidade e cidadania a esses objetos, mas que os mantém ciosamente etiquetados como representantes do âmbito restrito de sua cultura. (p. 41).

A neutralização das contradições econômicas e sociais no interior de sociedades altamente hierarquizadas, como a brasileira, das diferenças substanciais na distribuição de oportunidades de acesso a bens culturais relacionados à escrita no interior dos grupos humanos não é prática neutra e inocente. As culturas originam-se nas e a partir de relações

sociais, marcadas pela desigualdade, por assimetrias entre culturas e que resultam da própria hierarquia social.

O equívoco é explicado por Cuche (2002), que afirma que um princípio metodológico, advindo dos estudos cunhados sob a matriz relativista cultural, foi transformado por pesquisadores (etnógrafos) em julgamento de igual valor de culturas que ocupam posições diferentes no campo social, econômico e político. Segundo o autor, a alternativa a essa abordagem redutora seria partir da premissa de que as culturas dos diferentes grupos se encontram em maior ou menor posição de força em relação às outras e que é necessário dar igual atenção às distintas culturas produzidas por sujeitos e grupos, sem que isso leve à conclusão de que todas têm igual valor simbólico. O autor propõe que sejam compreendidas a partir dos conflitos e das tensões que as constituem e dos quais resultam.

De um lado, a abordagem relativista tem como mérito o princípio ético e metodológico do reconhecimento da diversidade, da validação de diferentes manifestações culturais e da contestação a padrões hegemônicos e da, como já dito, afirmação de vozes e discursos apagados ou desconhecidos. O reconhecimento da diversidade acarreta ainda a desnaturalização da perspectiva elitista, o que resulta fundamental para os processos reivindicatórios que se originam no seio de grupos subalternos ou em condição de desvantagem social. Por outro, se operada sob o estatuto da neutralidade, atenua as desigualdades, obscurece o conjunto de exigências em relação aos padrões da cultura escrita que colaboram para o exercício da cidadania em sociedades letradas. O processo de neutralização da ordem simbólica e das hierarquias sociais reveste-se de uma intenção democrática que tem como conseqüência a imobilidade.

A assunção do enfoque da diversidade no plano pedagógico pode dar às propostas e ações educativas contornos variados. O reconhecimento da diversidade pode resultar numa ação compensatória, que estimula os sujeitos a abandonarem suas práticas culturais, suas preferências e objetos de leitura, em favor de outras tidas como superiores, melhores ou preferenciais. Pode, por consagrar a diversidade, propor uma ação de substituição de um padrão por outro, e, como já dito, um novo padrão cujo valor simbólico não é equivalente no jogo social, limitando o acesso dos sujeitos a outras práticas de leitura,

novos objetos, variadas formas de ler — aprendizagens que, se desenvolvidas, colaborariam para transcender o local. E, por fim, pode propor uma ação ética da tolerância e do respeito, sem que as diferenças sejam discutidas em sua origem e resultados sociais.

De outra feita, reconhecer que as práticas culturais relativas à leitura encontram-se em maior ou menor grau atravessadas por conflitos e lutas sociais não deve reduzir seu estudo somente às lutas sociais. Este tipo de análise também leva ao imobilismo, em especial quando suas interpretações são redutoras ou deterministas, supondo *"que o mais forte está sempre em condições de impor pura e simplesmente sua ordem (cultural) ao mais fraco"* (Cuche, 2002, p. 145).

Cuche, como etnógrafo, propõe, como alternativa aos estudos culturais, um movimento de retorno a uso original do relativismo, que fazia dele um princípio metodológico, resumido da seguinte maneira pelo autor :

> (...) estudar todas as culturas, quaisquer que sejam a *priori*, sem compará-las e ou medi-la *prematuramente* em relação a outras culturas. Privilegiar a abordagem compreensiva e, definitivamente, adotar a hipótese que mesmo no caso das culturas dominadas, uma cultura funciona sempre como uma cultura, jamais totalmente dependente, jamais totalmente autônoma. É preciso saber considerar a dependência ou ainda a interdependência. E, através de uma justa aplicação do princípio metodológico, é preciso também saber localizar a autonomia (relativa) que caracteriza cada sistema cultural (p. 241 [grifos do autor]).

Nesse ponto, é preciso recorrer às proposições de Certeau (1994), no sentido de que há uma separação entre a norma e o vivido, a injunção e a prática, o sentido visado e o sentido produzido. É nesse espaço, da recepção e da apropriação, que se insinua outra produção que origina gestos, pensamentos, gostos, disposições, discursos e práticas diversos daqueles que se pretendiam inculcar sobre a leitura. Mesmo os grupos e sujeitos em posição de maior vulnerabilidade e fraqueza não se encontram desarmados no campo social, não estão desprovidos de recursos culturais próprios e, sobretudo, de capacidade de

reinterpretar e de se apropriar das produções culturais que não fabricam e que lhes são impostas em maior ou menor grau.

Nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação, as culturas de grupos em situação de vulnerabilidade, precisam ser observadas na e a partir da situação de dominação em que são construídas e que as constituem. Sofrer processos de dominação não significa aceitação e resignação. A força de modelos culturais não anula o espaço próprio de sua recepção, não se resume à submissão, à interdição e à imobilidade, podendo assumir os mais diversos contornos: de resistência, de rebeldia, de dormência, de recriação, entre tantos outros. Em Certeau (1994), essa ação humana resulta num conjunto de maneiras de viver com a dominação que se fabrica no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e renovadas a cada dia, uma produção multiforme e disseminada, portanto, visível apenas nos modos de operar desses sujeitos, nos usos que fazem dos produtos culturais.

Nas proposições de Certeau, encontra-se uma nova forma de perceber a relação entre produtos culturais e consumidores e, especialmente, entre autor-texto-leitor, que se insere obrigatoriamente num sistema social, político e econômico que organiza sociedades e os grupos humanos. Do mesmo modo como desfaz a idéia da inércia do ato de consumir, o autor aponta para um leitor que se apropria do texto, que define sentidos, que vaga pelos interstícios das páginas impressas, produzindo uma pluralidade de significações. Como bem afirma,

> (...) o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de "expectativas" combinadas: a que organiza o espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma démarche necessária para efetuação da obra (uma leitura). (Certeau, 1994, p. 266).

É a partir do contexto social e histórico específico que a leitura, seus objetos, os modos de ler e leitores são constituídos. É no jogo social, em que sujeitos ocupam posições

peculiares que se pode ascender a essa maneira de fazer e as significações dessas práticas. As práticas de leitura variam segundo o tempo, o lugar, os grupos sociais e as circunstâncias em que são realizadas, as condições de possibilidade, as modalidades e as significações e os efeitos que essas práticas podem ter para os envolvidos.

A diversidade sob a perspectiva sócio-histórica ideológica

Chega-se a outro enfoque sobre as práticas de leitura, o qual se qualifica como sócio-histórico ideológico. Ao estabelecer uma relação de interdependência entre três pressupostos — as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de objetos da leitura, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais — apresenta novas formas de compreender, abordar e problematizar esse objeto multifacetado, tendo como elementos centrais os textos e seus leitores. Nesse enfoque, as práticas de leitura não se encontram inextricavelmente relacionadas a um único objeto (o livro), não se definem por uma forma particular de ler (silenciosa e solitária). Não se localizam exclusivamente na mente das pessoas, como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e também não residem nos textos. Não podem ser alcançadas meramente pela determinação de sua freqüência e hábito, pela posse de objetos ou pelo pertencimento estrito a classes ou grupos. Como toda atividade humana, a leitura é essencialmente social e pode ser localizada na interação entre as pessoas (Kleiman, 1995, 2001a).

Chartier (2003) propõe para os historiadores da leitura e do livro o reconhecimento da leitura enquanto atividade inventiva e criativa, reafirma a necessidade de "*considerar para cada época como se estabelecem relações complexas entre as formas impostas, mais ou menos restritivas e imperativas, e as identidades afirmadas, mais ou menos radiosas ou contidas*" (p. 146). O pesquisador teria duas exigências, pelo menos. A primeira refere-se ao exame do ato de ler em suas relações com a história, a sociedade e a cultura, fazendo desse exame o espaço de integração do conjunto de estudos sobre esta atividade humana. A segunda lida com a apreensão do modo pelo qual as condições históricas sociais particulares fazem emergir modos de ler, usos da leitura e suas significações, dando atenção ao ato de ler e às significações plurais que os leitores produzem ao se apropriarem dos textos, ao exame da historicidade dos objetos de leitura e

das categorias que os classificam e das práticas discursivas[65] e não discursivas que o envolvem.

Essa abordagem é atravessada e constituída pelos Estudos do Letramento desenvolvidos nos últimos anos, que concebem as práticas de uso da escrita como algo necessariamente plural: sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo a escrita variados efeitos sociais e mentais em contextos sociais e culturais específicos. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência de si mesmos das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade (Barton, Hamilton et. al, 2000; Gee, [1986], 2004; Kalman 2004; Kleiman, 1995, 2001b).

Street (1984, [1993] 2004), um dos fundadores desta corrente, propôs um reposicionamento das pesquisas etnográficas e interculturais, deixando de lado a prática de comparações e distinções e abrindo espaço para a percepção das diferenças, não como equivalentes, nem como déficits, mas como possibilidades inscritas e socialmente situadas. O reconhecimento dos problemas de uma abordagem etnocêntrica das práticas de uso da escrita em diferentes sociedades e grupos humanos impulsionou o desenvolvimento de um modelo alternativo. Tal modelo se pauta por uma compreensão etnográfica e teoricamente mais adequada aos significados das práticas letradas na vida das pessoas. No Brasil, Kleiman[66], tem sido um dos expoentes dessa abordagem no debate sobre as implicações e na produção de pesquisas sobre as práticas de uso da escrita por grupos não ou pouco escolarizados, sobre a formação de leitores e sobre professores que se dedicam ao ensino da língua materna. Para ambos os autores, é preciso debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana, determinadas por sua inserção cultural. As práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade são tomadas como

[65] Por práticas discursivas entende-se o mesmo que discurso; a ação humana no mundo por meio da linguagem, sublinhando-se sua dependência frente às condições de produção em que são forjadas, fundamentalmente ligadas às relações de forças sociais, local e sócio-historicamente condicionadas (Charaudeau e Maingueneau, 2004).
[66] Cf. Kleiman, 1995; 2001c, 2002 e 2005.

fundamentalmente ligadas às estruturas sociais; encontram-se interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder. Nas palavras de Street:

> A construção do letramento está imbricada nas práticas discursivas e nas relações de poder na vida cotidiana: está socialmente construída, materialmente produzida, moralmente regulada e tem significado simbólico que não pode reduzir-se a nenhum destes. (Street, [1993] 2004, p. 90)[67].

As pesquisas sobre o conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos, à função e aos possíveis efeitos da aquisição da escrita na sociedade, empreendidas a partir dessa vertente, colaboraram para a revisão papel da linguagem escrita nas sociedades e atualizar sentidos atribuídos à alfabetização[68] e à escolarização. Muitas dessas contribuições são advindas também dos estudos realizados pela escola New Literacy Studies – NLS (Novos Estudos do Letramento) (Barton e Hamilton et al, 2000; Gee, 2000; Heath, 1989; Street, 1984). Potencialmente, a abordagem situada dos estudos do letramento, como bem aponta Kleiman (1995), colabora para operar mudanças em realidades desiguais, nas quais se perpetuam hierarquias, se assistem a crescente marginalização e estigmatização de grupos sociais por meio de instrumentos como a escrita.

Segundo Stromquist (2001), a abordagem sociocultural da NLS enfatiza o reconhecimento dos letramentos em suas comunidades de práticas, desempenhando funções diversificadas de acordo com os contextos e com os objetivos que guiam os sujeitos nesses eventos. Essas práticas são compreendidas como modelos e eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita. São meios culturais de utilização da escrita,

> modeladas por instituições sociais e por relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras. (...)

---

[67] Na versão consultada, (...) *la construcción de la literacidad está imbicada em las prácticas discursivas y en las relaciones de poder en la vida cotidiana: está socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene um significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de estos.*

[68] Ver Kleiman (1995, 2001b, 2001c), Soares (1998), Ribeiro (1999b, 2003).

> têm propósitos bem definidos e estão relacionadas a metas sociais e práticas culturais mais amplas. (...) mudam, e novas práticas são freqüentemente adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e estabelecimento de sentido. (Barton e Hamilton et al, 2000, p. 9)[69].

Essa abordagem exige, portanto, considerar as elaborações, procedimentos e demandas a que os sujeitos devem responder em diferentes situações de seu cotidiano e as posições em que se encontram tanto nos eventos como no campo social mais amplo, já que nas ações humanas entram em jogo as relações de poder, as tensões, as desigualdades que caracterizam a vida social, política e econômica (Zavala, Niño-Murcia e Ames, 2004). Significa dizer que as práticas de letramento adquirem significado e concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às interações que ocorrem no interior das culturas, especificamente nos eventos mediados e organizados pela escrita. A partir de uma metodologia etnográfica, de cunho qualitativo, a unidade de observação é o evento de letramento. A partir dele chega-se à análise das práticas: o que as pessoas fazem com a escrita e o que textos e situações significam para elas. Alguns estudos lançam mão da abordagem de história de vida, da observação participante, de entrevistas, de pesquisas iconográficas (imagens de eventos de letramento), entre outros instrumentos. Focalizam a função e o significado do letramento pelos próprios participantes, descrevem o modo como as pessoas se engajam ativamente nos eventos e como este engajamento impacta as interações e suas escolhas (Barton e Hamilton et al, 2000; Kleiman, 1995).

O fato de os sujeitos tomarem parte em práticas sociais nas quais a escrita é central não produz resultados ou efeitos homogêneos[70], mas heterogêneos, dependentes dos contextos, papéis, objetivos e formas de interação que os guiam em atividade, o que remete à possibilidade de obter configurações singulares, no interior de grupos sociais e da complexa e diversificada sociedade moderna (Lahire, 2002, 2006; Oliveira e Vóvio, 2003).

---

[69] No original, (…) *are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others. (…) are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. (…) change and news ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making*.

[70] Ver por exemplo os trabalhos de Vóvio (1999), Oliveira (2001) e Oliveira e Vóvio (2003).

Leitores interagem em distintos mundos letrados, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem e podem lançar mão (nesse caso, gêneros da escrita) e mediados por relações interpessoais. Suas possibilidades de ação e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, podem, portanto, variar.

Muito embora não seja um enfoque dominante no campo da leitura, a abordagem sócio-histórica cultural propiciou a revisão da postulação dos efeitos homogêneos da aprendizagem da escrita sobre os sujeitos[71], a formulação de novas orientações para o desenvolvimento de abordagens de aprendizagem da linguagem escrita[72], a constatação de que as pessoas, ao compartilharem práticas de uso da escrita, constroem conhecimentos, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares. É importante ressaltar que a disseminação destes estudos no Brasil esteve diretamente relacionada às novas problemáticas que se colocavam no horizonte do processo de escolarização, entre elas a expansão e democratização do acesso à educação básica (sem as mudanças que deveriam acompanhar este processo); ao fracasso escolar identificado pela implementação de sistemas nacionais e locais de avaliação[73]; ou ainda à compreensão do que as pessoas efetivamente fazem com a linguagem escrita, para além de saber sobre seu estado ou condição de analfabetas[74].

O reconhecimento das diferentes práticas de leitura pela abordagem sócio-histórico ideológica tem amplificado a atribuição educativa e complexificado a formação de leitores, já que o que se espera dos atores sociais está relacionado simultaneamente às demandas culturais mais amplas e àquelas preconizadas por instituições ou domínios sociais onde as práticas de leitura se materializam. Como bem sintetiza Dionísio (2005), ser leitor nesse enfoque envolve

> (...) manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e activar recursos que dêem expressão às dimensões

[71] Ver Vóvio (1999) e Oliveira e Vóvio (2003).
[72] Um dos principais impactos é a incorporação destas teorias na produção de parametrizações curriculares nacionais, no delineamento de critérios para a avaliação de materiais didáticos distribuídos às redes públicas de ensino, na produção editorial de livros didáticos de língua portuguesa, por exemplo.
[73] Ver os dados e avaliações implementadas pelo SAEB, em âmbito nacional, e Saresp, em âmbito estadual, por exemplo.
[74] Cf Ribeiro, 1999b.

> operativas, culturais e críticas, actuando, tanto: como decodificador, pela mobilização de recursos necessários para abrir o código dos textos escritos, reconhecendo e usando traços e estruturas convencionais da organização do texto; como participante textual, participando na construção de sentidos, tendo consideração, por relação com suas experiências e conhecimentos sobre outros discursos, textos e sistemas de significação, os sistemas de sentido específicos de cada texto; como utente [usuário] de textos, usando-os pragmaticamente, negociando as relações sociais à volta dos textos, sabendo sobre eles e agindo nas diferentes funções sociais e culturais que eles desempenham na sociedade (por exemplo, na escola) e compreendendo que estas funções afectam o modo como os textos são estruturados, o seu tom, o seu grau de formalidade e a organização dos seus elementos constitutivos. (p.76).

Nesse sentido, os processos de aprendizagem devem focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou. Aprender a ler e praticar a leitura, nessa perspectiva, "*implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais*" (Kleiman, 2002b, p. 31) e pode colaborar para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas culturais e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação. Saber ler e escrever contribui para que as pessoas saibam buscar conhecimentos e informações para continuar aprendendo ao longo de toda a sua vida. Conceber dessa forma a leitura acarreta uma série de conseqüências para o desenho de políticas educacionais e para a organização de programas educativos. Aponta para a necessidade da conexão destes com práticas sociais e, em especial, com aquelas que se mostram relevantes e emancipatórias para os estudantes (sejam eles da educação regular ou em processos de formação docente) (Torres, 2000; Kleiman, 2001b, 2002b). E de modo específico tem decorrências diretas no modo como se procedeu esta investigação, já que é a essa posição que está filiada.

2.2. Da perspectiva assumida às conseqüências para a pesquisa

Compreender a leitura como prática cultural situada, atravessada por hierarquias e condicionantes sociais e, como tal, produzida a partir de sistemas culturais de significação e mediada pela linguagem, implica incorporar uma duplicidade na orientação desta atividade. Uma dessas orientações, dirigida à exterioridade, refere-se ao modo como os sujeitos se posicionam e se engajam nas interações em que a leitura pode ser simultaneamente objeto do discurso (quando enunciam sobre o ato de ler e sobre si mesmo como leitores) e às relações que se estabelecem entre pares à medida que ações são efetivadas (quando compartilham ações mobilizadas para a realização da atividade, atribuem sentidos a essa atividade e ao próprio ato de ler imbricado naquilo que realizaram, por exemplo). A outra orientação, interior, refere-se ao retorno para cada pessoa que toma parte dessas ações interdependentes, que têm a linguagem como instrumento cultural, objeto do discurso e como sistema de significação com potencial constitutivo e interpretativo da realidade, das experiências e identidades. Tanto uma orientação como a outra dizem respeito ao processo de desenvolvimento humano[75] e propiciam agir de variadas formas no mundo por meio de "*dispositivos protéticos*"[76] criados pelas culturas, que permitem transcender os limites biológicos[77].

Na abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano fundada por Vygotsky (1994), os instrumentos ou formas de mediação semiótica, criados pelo homem ao longo de sua história para a realização da atividade psicológica, são compreendidos como produtos da evolução sócio-cultural. Serão sempre usados para fins sociais, dirigindo-se primariamente para o outro e, posteriormente, para o próprio sujeito, influindo psicologicamente na conduta humana e, conseqüentemente, transformando o

[75] Por desenvolvimento humano, numa perspectiva sócio-histórica, entende-se um processo de constante transformação e de geração de singularidades (Oliveira e Vóvio, 2003).
[76] Cf. Bruner e Weiser, 1995.
[77] Vygotsky (1994), na psicologia do desenvolvimento, contribuiu de modo significativo para o campo dos estudos inter-culturais, demonstrando como a cultura promove a transformação do comportamento humano, substituindo paulatinamente as funções inatas e reequipando os sujeitos com instrumentos psicológicos e com técnicas culturais que promovem uma atividade para além dos limites impostos pela natureza. Esses instrumentos ou formas de mediação, criados pelo homem ao longo de sua história para a realização da atividade psicológica (lembrar, comparar, narrar, contar etc.), são denominados signos, sendo sociais em sua origem, já que são produtos da evolução sócio-cultural.

funcionamento mental. Em outras palavras, as culturas conformam a vida e a mente humanas, dão significados à ação, situando *"estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo"* (Bruner e Weiser 1995, p. 40).

A estratégia que se mostrou como um caminho possível para o exame do processo de objetivação dos discursos dos participantes, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos, orientou-se para três planos interdependentes: o plano da produção e atribuição de sentidos ao ato de ler, o da construção identitária de que leitor se é, e o do relato sobre práticas, espaços e acervos de leitura. Cada um deles, os conceitos implicados e o modo como se colocam a favor dessa investigação serão explicitados nas seções subseqüentes. A divisão em planos é apenas de um meio para orientar a análise, pois tanto o plano das identidades como o das práticas encontram-se atravessados e constituídos por sistemas de significação culturais que circulam, são apropriados e produzidos pelos participantes, a partir dos quais forjam sentidos e atribuem significações. Também o processo de construção de identidades é entendido como influente nas práticas nas quais se toma parte, bem como nos lugares e imagens de si possíveis nos eventos em que a leitura está presente.

2.2.1. Produção de sentidos e processos de significação

Um primeiro plano situa-se na problemática da construção de sentidos e de efeitos de sentido dos enunciados, advindas da teoria discursiva-enunciativa de Bakhtin e de seu Círculo. Em Bakhtin [Volochínov] ([1929] 1981), essa problemática é abordada na distinção entre tema e significação e relacionada à capacidade de significar do signo, enfatizando o valor ideológico das enunciações. Isto porque um signo não reflete diretamente seu objeto:

> Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (p. 32).

Para o Círculo, no processo de significação há sempre uma dimensão avaliativa e a expressão de um posicionamento social valorativo. Assim, qualquer enunciado é sempre ideológico[78], pois se produz no interior de atividades humanas, em esferas sociais, expressando sempre uma posição axiológica.

Para o Círculo, a palavra, por seu caráter semiótico, é o material privilegiado na construção da representação do mundo e da realidade, bem como na comunicação social que se dá em interação, espaço, portanto, de materialização do fenômeno ideológico. No processo de dizer o mundo e a realidade, os signos não só refletem, descrevem uma realidade que lhes é externa, como refratam, constroem interpretações e sentidos sobre ela. Essas interpretações e sentidos construídos estão em consonância com a dinâmica da história e das experiências dos grupos sociais, de sua atividade no mundo, no qual, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas, produzem valorações diversas que conotam a própria atividade, os objetos e relações sociais nela envolvidas. As palavras com as quais se diz o mundo *"são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais"*. (Bakhtin [Volochínov], [1929] 1981, p. 41).

Essa dimensão saturada e multissêmica[79] das palavras, que não se esgotam em significados estáticos e dicionarizados, decorre do conceito de dialogismo. A orientação dialógica é, segundo Bakhtin ([1975] 1993), um fenômeno próprio e fundante a todo o discurso — *"em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa"* (p. 88). Na doutrina do Círculo, todo enunciado é produzido em função de alguém e toda palavra é *"ponte lançada entre mim e os outros"* (Bakhtin [Volochínov], ibidem, p. 113). Como acentua Bakhtin ([1953/79] 2003, p. 333), a palavra "*quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)"*. O pano de fundo da recepção do discurso são outras enunciações concretas,

[78] Ver também Faraco, 2003 e Miotello, 2005.
[79] Cf Faraco, 2003.

percebidas pelos interlocutores como relacionadas ao tema, a pontos de vista e apreciações que estão em jogo na interação. Os interlocutores agem no sentido da compreensão do dizer alheio, apropriando-se dele e conectando-o à sua rede de significações que, então, se renova.

Porém, a dialogicidade não se restringe à sua orientação para a resposta de outrem, para o discurso-resposta futuro. Há duas linhas de dialogização. A primeira, já explicitada, na qual "*o locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte e constrói sua enunciação no território de outrem"* (Bakhtin, [1975] 1993, p. 91). A segunda linha refere-se aos já-ditos, *"ao encontro com o discurso de outrem no próprio objeto"* (Bakhtin, ibidem, p. 91), que se renovam e se atualizam no sistema de significação a cada interação, no encontro entre sujeitos socialmente organizados.

Tanto as vozes — esquemas que significam, simbolizam e constroem e reconstroem a realidade produzidos por sujeitos sociais, historicamente situados — como o processo de construção de sentidos são tomados como fundamentalmente sociais e discursivos, decorrentes da conexão entre o indivíduo e o social e podem ser definidos como ideológicos. As vozes sociais podem, então, ser surpreendidas nas enunciações por meio da identificação dos discursos que circulam e das significações apropriadas e nos temas que são recusados ou acentuados, por meio da apreciação valorativa, engendrados na dimensão verbal e extraverbal das interações. Estariam, portanto, indiciadas nos objetos referenciados nos enunciados, emergentes da/na situação, como respostas ativas pertencentes a um mundo dialogizado, povoado por múltiplas vozes sociais.

Nesse ponto, reside outro conceito que interessa a essa pesquisa, o de plurilingüismo dialogizado, a multidão de vozes sociais que povoam os enunciados e encontram-se imbricadas na cadeia incessante da responsividade da comunicação social e que, conseqüentemente, estão em perpétua transformação, numa dinâmica de atualização, no qual novas vozes são formadas. A esse respeito, Faraco afirma que para a doutrina bakhtiniana: "*Todo dizer é parte integrante de uma discussão cultural axiológica em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc."* (Faraco, 2003, p. 57).

Os sistemas de significação cultural são repositórios de vozes sociais disponíveis em determinados tempos e espaços sociais, vozes essas que, ao mesmo tempo, se mostram como organizadoras e influentes na construção de sentidos e na formação de novas vozes, por grupos humanos socialmente organizados. Colaboram para situar na cadeia da comunicação social as tendências observadas e os alinhamentos preferenciais dos participantes aos modos de compreender e referir-se à leitura, de designar e se apropriarem de objetos, de dizerem de si e construírem sentidos para suas experiências como leitores.

Tanto ao analisar as significações como ao identificar as vozes sociais que atravessam os enunciados dos participantes nas interações dessa pesquisa, interessa verificar como entram na composição de seus discursos, que efeitos de sentido produzem, o que os colocam em relação, mas não de modo definitivo, aos enfoques correntes sobre a leitura (a outras vozes sociais) e sobre os objetos que se prestam ao ler. Essas filiações e (re)vozeamentos teriam um potencial explicativo para os modos de ação no mundo e modos como eles objetivam a si mesmo e aos outros como leitores.

Também interessa verificar movimentos de mudança e de transformação, porque ao se apropriarem de significados estáveis e colocá-los a favor da interação em que estão envolvidos, os participantes atualizam, refutam ou reacentuam-nos em seus enunciados, em função da identidade dos interlocutores, da finalidade da enunciação, do momento histórico e da ideologia. Os discursos dos participantes individualizam-se à medida que eles os impregnam com suas intenções, julgamentos e pontos de vista e interagem com os discursos alheios sobre o mesmo objeto, num processo de apropriação no qual submetem a linguagem às próprias intenções e acentos. Em Bakhtin ([1975] 1993), esse processo de individualização do discurso, de atualizar e de torná-lo em próprio é decorrente de uma complexa rede de significação, e surge do diálogo social, como prolongamento, como réplica.

> (...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por

> pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem (...) Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros (Bakhtin, [1975] 1993, p. 86).

Como réplicas e produtos das interações geradas nessa investigação, valem três destaques sobre os enunciados analisados. Primeiro, as significações produzidas e as vozes sociais estão envolvidas pela apropriação dos participantes, que atuam sobre elas de forma inventiva, no sentido de adequá-los ao contexto imediato da comunicação. Portanto não se mostram idênticas, nem tão estáveis. Segundo, sofrem injunções próprias da interação em curso, na qual alfabetizadores de jovens e adultos, diante de uma pesquisadora e formadora do universo das ONG[80], abordam temas referentes à leitura (objeto de seus enunciados e de suas práticas), o que implica escolhas e seleções sobre o que e como dizer. E, terceiro, mais do que adesões a este ou aquele enfoque ou filiações explícitas a abordagens sobre a leitura, os enunciados mostram-se como que em processo, híbridos, em confronto e mudança, à medida que novos temas são introduzidos e que o processo de produção de sentidos vai caminhando na interação.

2.2.2. Identificação e diferenciação: identidades em produção

Outro plano diz respeito ao modo como se compreende a produção das identidades. Trata-se de produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são. São relacionadas à ordem social e cultural, sendo sua produção e o processo de identificação atuantes nas possibilidades dos sujeitos, sejam elas relativas ao comportamento, aos lugares e posições sociais, à consciência ou aos próprios atos de pensar

[80] A pesquisadora, no período que antecedeu a pesquisa, no âmbito da ONG Ação Educativa, atuou como formadora e responsável por ações de assessoria no Projeto Educar para Mudar, no qual se realizou a pesquisa.

e de relacionar-se com o outro[81]. Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais se instituem sujeitos e se ocupam posições no mundo social. É por meio do discurso que se *"cria e se faz circular os sentidos do que se afirma ser"* (Maher, 1998, p. 117) e, dialeticamente, do que se nega ser[82]. Tem, portanto, papel fundamental tanto na construção da vida social como no modo como se aprende a ser quem se é (Moita Lopes, 2002).

Como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as identidades conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais. Desse modo, a construção identitária é compreendida como em constante devir, inacabada, em processo e dependente das relações sociais que se estabelecem no curso das interações[83].

Decorrentes do dinamismo dessas experiências no mundo social e condicionadas por conjugações da vida sócio-histórica, as identidades são tomadas em seu caráter fluído, instável e fragmentado, dependente da interação social, da linguagem e dos sistemas de significação culturais que se têm à disposição e em contínuo processo de transformação e constituição (Hall, 2000, 2003; Kleiman, 1998). Os objetos dos enunciados de si, a identificação e a diferenciação, são produções que se dão a partir do e no mundo cultural e social, relacionadas ao contexto interacional (ao *aqui-agora* da situação), aos interlocutores (identidades em confronto e negociação) e às múltiplas dimensões espaço-temporais[84] que entram em jogo no processo interativo. Formam-se a partir da atribuição

[81] Nas três últimas décadas, o conceito de identidade tem ganhado relevo na produção acadêmica das Ciências Humanas, em especial nos Estudos Culturais. A revisão desse conceito por autores como Stuart Hall (2003) e Bauman (2005), por exemplo, rompeu com uma visão fixa, essencialista e única de identidade, conferindo um caráter móvel, múltiplo e heterogêneo às identidades culturais e às relações dos sujeitos com os objetos e imposições da ordem social.

[82] Cf. Silva, 2000.

[83] Cf. Holland et al (1998).

[84] As dimensões espaciais e locais constituintes do processo de identificação referem-se à multiplicidade de espaços de interação e âmbitos de convivência nos quais os sujeitos transitam, assumem posições e são ativos. Segundo Holland et al (1998), as identidades se desenvolvem "nas práticas e nas atividades que são situadas em mundos historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos" (p. 7) ["(...) practices and activities situated in historically contingent, socially enacted, culturally constructed worlds]. Trata-se de mundos que convocam os sujeitos a tomarem parte em atividades, compartilharem significações, ocuparem papéis e desempenharem-nos; são *loci* de identificação, socialmente organizados, nos quais as posições dos participantes importam.

dinâmica de posições que circunscrevem sentidos para essas enunciações perante o contexto social e discursivo; em relação aos outros e, simultaneamente, a si mesmo. Nesse sentido a identidade é focalizada como se constituindo na situação,

> no embate dos processos de restringir e ampliar campos de significação, daí a importância da análise dos episódios sociais, pois favorece uma compreensão maior do modo como se dá o processo dinâmico de construção de si nas práticas discursivas (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004, p. 79).

A produção de identidades é compreendida, portanto, como **"***formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam"* (Hall, 2003, p. 13). É, desse modo, sujeita à complexificação das relações sociais e da produção da vida e da luta hegemônica entre grupos sociais e culturas, assimetricamente situados, que buscam garantir privilégios na hierarquia societária, bem como no acesso a bens culturais.

A essas produções discursivas subjazem ações como as de incluir e excluir (dizer quem pode ou pertence ou não), de demarcar fronteiras (identificar o dentro e o fora), de classificar (atribuir valores aos sujeitos e aos grupos) e de normalizar (eleger um parâmetro em relação ao qual outras identidades podem ser avaliadas, naturalizadas, prestando-se a sedimentar as relações de poder) (Silva, 2000). Afirmar-se leitor e sustentar posições produzidas ao enunciar-se desse ou daquele modo, nessa pesquisa, demandou o exercício de seleção e classificação que se alimenta e revigora "*pela ameaça e prática da exclusão*" (Bauman, 2005, p. 30). Se pertenço ao grupo de leitores é porque outros não pertencem: há outros com os quais se pode identificar e outros dos quais se quer

---

As dimensões temporais são compreendidas a partir dos pressupostos de Rossetti-Ferreira et al (2004), no estudo sobre os processos interativos e desenvolvimento humano. Para esses pesquisadores, fundamentados em visão sócio-histórica do desenvolvimento humano, referem-se: (1) ao tempo do *aqui-agora* das situações, o presente, àquelas próprias ao contexto da interação; (2) ao tempo vivido, o passado, às vozes evocadas de experiências vividas, àquelas próprias das disposições adquiridas, resultantes da pertença a grupos sociais específicos e aos trânsitos efetivados em variados âmbitos de convivência; (3) ao tempo histórico e cultural, aquele que compreende as representações coletivas, os sistemas de significação, instrumentos culturais, crenças e valores de determinadas épocas e sociedades, e, por fim, (4) ao tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, para metas e proposições individuais e coletivas, os quais delimitam ou impulsionam as ações e interações presentes. Essas quatro dimensões, segundo os autores, "encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se e transformando as outras." (p. 28).

diferenciar. Se pertenço a certa classe de leitores é porque há várias categorias que qualificam e organizam lugares para os sujeitos que praticam a leitura, usufruem de certos objetos e assumem papéis nesse espaço. Portanto, as possibilidades de ser e de produzir discursivamente quem se é decorrem do conjunto de significações que se tem ao dispor, do jogo de forças para permanência, para acentuar ou apagar certas posições de sujeito, e do modo como estão distribuídas as oportunidades para uso desses recursos. Esses sistemas compreendem os recursos da história, da linguagem e da cultura, que entram na produção das identidades (Hall, 2000; Silva, 2000).

O conceito de identidade assumido pressupõe uma concepção relacional e discursiva da produção de sentidos acerca do leitor que se afirma ser, ou das respostas possíveis à questão que leitor sou eu. Na interação, o encontro e confronto de necessidades, de objetivos e de sentidos leva a um contínuo intercâmbio de significações atribuídas aos eventos e às posições de sujeito negociadas e assumidas nesses contextos. Esse processo também se encontra imbricado nas biografias e experiências pessoais que se colocam a favor dessa ação conjunta. Holland e colaboradores (1998), em estudos sobre o processo de constituição de identidades e de agência humana realizados no campo da antropologia e dos Estudos Culturais, localizam as dimensões constitutivas das identidades ou processos de identificação, enfatizando o tempo passado ou das experiências vividas e as possibilidades de criação de novas atividades, novos mundos e novos caminhos advindas da objetivação de quem se é. Para os autores, as

> (...) pessoas e, em menor grau, grupos, são envolvidos nas tensões entre histórias passadas sedimentadas em suas mentes e os discursos e imagens presentes que os atraem ou são impingidas neles. Neste contínuo processo de auto-formação, identidades são pontos de vista conquistados que, não importa quão dependentes são de apoio social ou quão vulneráveis são às mudanças, tornam possível algo próximo de uma direção própria. (Holland et al, idem, p. 4)[85].

[85] No original: "(…) persons and, to a lesser extent, groups are caught in the tensions between past histories that have settled in them and the present discourses and images that attract them or somehow impinge upon

Nessa pesquisa, ao dizer para o outro que leitor se é ou afirmar como se concebem como leitores, os participantes também contam para si mesmos, e, nesse mesmo movimento, as significações e imagens que projetam de si ganham novos contornos por meio da contemplação e compreensão ativa dos outros, daqueles que, de fora, podem ver aspectos e atribuir novos sentidos. Isso se deve ao jogo de lugares não coincidentes na enunciação, que faz com que o enunciado de si mesmo *"esteja condenado ao inacabamento"* (Paulilo, 2004, p. 70) e dependente da relação com o outro. Os produtos dessa ação de outros fora de mim, de atribuição de sentidos, própria da dialogicidade da comunicação verbal, retornam ao enunciador e conferem-lhe novos referenciais, possibilitam novas significações. Pode-se compreender um pouco mais esse movimento nas reflexões de Bakhtin ([1979] 2003) sobre a criação literária e gêneros autobiográfico e biográfico. Trata-se de um movimento de desdobramento auto-reflexivo[86] e dialógico da enunciação de si-mesmo, que se funda no conceito de exotopia e se relaciona à possibilidade do encontro de duas consciências ativas e compreensivas: a do eu-para-mim e a do outro-para-mim. Em suas palavras:

> Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...), o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (Bakhtin, Ibidem, p. 21).

---

them. In this continuous self-fashioning, identities are hard-won standpoints that, however dependent upon social support and however vulnerable to change, make at least a modicum of self-direction possible".

[86] Cf. Paulilo, 2004.

Nessa perspectiva, dizer sobre si encontra-se dominado pela incompletude, pela instabilidade, porque o fenômeno da não coincidência espacial lhe é constitutivo, trata-se da dimensão da alteridade, própria da constituição de identidades e que compõe o jogo de posições de interlocução[87] — *"minha própria palavra sobre mim mesmo não pode ser essencialmente a última palavra, a que me conclui*" (Bakhtin ([1979] 2003, p. 131). Essas características concorrem para que a auto-objetivação — traduzir-se em discurso — necessite de um apoio situado fora de si mesmo e se encontre dinamicamente perpassada pelo outro. O outro de que eu preciso para dizer sobre mim mesmo, para me ver; e do(s) outros(s) que tomam parte da grande cadeia da comunicação verbal — *"(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria (...)"* (Bakhtin, idem p.33).

Promover o confronto com uma multiplicidade de identidades com as quais os participantes podem se identificar ou não, pelo menos temporariamente, e verificar como constroem suas posições nessas situações podem ser útil para (1) colocar em suspeição fatores tomados como condicionantes de suas experiências de socialização e/ou dos grupos com quem atuam (Lahire, 1997, 2005; Ribeiro, 2005; Oliveira e Vóvio, 2003; Souza, 2004), (2) desestigmatizar e quebrar estereótipos de grupos (como o dos educadores e pessoas pertencentes a grupos sociais como os de origem dos participantes) e (re)conhecê-los como sujeitos capazes e criativos frente à ordem estabelecida, (3) entrar em contato com as significações que essas construções têm para esses sujeitos, e (4) compreender a complexidade que subjaz à leitura, a formação de leitores e o seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relações de poder e de luta hegemônica. Acredita-se que a produção de identidades leitoras, mesmo que circunstancial e instável, à mercê das injunções da própria situação de produção do discurso, pode influir na tomada de consciência sobre o ato de ler.

[87] Cf. Paulilo, 2004.

2.2.3. Práticas, espaços e o usufruto de bens culturais: a visibilidade sobre a ação

O ato de ler é uma atividade social motivada e condicionada pelas circunstâncias em que ocorre. O espaço, a relação entre os participantes, os objetivos, o gênero discursivo a que se refere (o texto em sua integridade, as condições de produção e circulação, bem como o suporte e modalidades nos quais se materializa) são elementos que corroboram a pluralidade da leitura; os modos pelo qual esse ato se atualiza e ganha sentido nas interações. O terceiro plano permite perscrutar a multiplicidade de práticas de leitura e a forma como são vivenciadas e aprendidas e os âmbitos sociais que funcionam como espaços estruturados, organizados por regras, modos de proceder, variando segundo as possibilidades de interações (de mais verticais, assimétricas e hierarquizadas a mais horizontais, simétricas e igualitárias, e, ainda, mais formais ou informais).

As exposições a variados âmbitos sociais e as experiências que eles proporcionam aos seus participantes têm como decorrência a passagem por diversas comunidades. Segundo Bauman (2005), essas comunidades são aquelas a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e *policultural*. Em suas palavras,

> Pouco de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma "comunidade de idéias" e princípios, sejam genuínas ou supostas, bem integradas ou efêmeras de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão de *la mêmete* (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma comunidade de idéias e princípios de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da *l'ipséite* (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja). (Bauman, 2005, p.18-19 [grifos nosso]).

As comunidades não são apenas espaços a que somos expostos ou pelos quais passamos, são essencialmente sociais e constituídas por seus participantes. Nesses espaços são realizadas atividades, compartilhados sistemas de significação, que possibilitam atribuir sentidos ao próprio ato e as relações que se estabelecem, nas quais se atribuem e ocupam determinados lugares. São contingenciais e podem ser provisórias, *lóci* onde se apreendem instrumentos culturais e se apropriam de objetos necessários a realização de tarefas, ao alcance de objetivos, e, portanto, envolvem interação e desenvolvimento humano.

Os espaços e comunidades em que se pratica a leitura, em várias esferas da atividade social e com objetivos os mais diversos, estabelecem relações de interdependência com outras esferas e circunstâncias, apesar de guardarem as marcas institucionais que organizam os modos de praticar, os objetos legítimos e as formas de participação. Exemplo disso, é a escola na qual se depositam expectativas sociais sobre o aprendizado da leitura e a formação de leitores e, como afirma Dionísio (2000), "*se geram e mantêm papéis discursivos e sociais e se determinam acções legítimas naquele contexto – aquilo que é possível dizer e fazer e aquilo que não é possível dizer e faze*r" (p. 41). Outros exemplos podem ser âmbitos como o do trabalho, o da participação comunitária e associativa, o da política partidária, o da religião, que se encontram perpassados e organizados a partir da linguagem escrita em sociedades letradas, nas quais as pessoas são confrontadas com situações que demandam aceder e usufruir de informações escritas; que geram a necessidade de saber ler e de ler.

Trata-se de mundos que convocam os sujeitos a tomarem parte em atividades, compartilharem significações, ocuparem papéis e desempenharem-nos; são, também, segundo Holland e colaboradores (1998) *lóci* de identificação, socialmente organizados nos quais as posições dos participantes importam. Nesses espaços, "*buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento — lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo"* (Bauman, 2005, p.32).

Em síntese, fomentou-se o relato sobre o que foi construído, vivido e aprendido em relação à leitura, em contextos e situações específicas por esses educadores, em determinados quadros socializadores e períodos de suas vidas. Examinar esses relatos e

identificar esses âmbitos e comunidades permite, de um lado, relacionar condutas, disposições, aprendizagens e ações que são produzidas nesses contextos aos diversos letramentos associados a esses domínios da vida social, e, de outro, tomar contato com a construção identitária produzida e relatada a partir de suas experiências.

3. Da aproximação aos sujeitos em seu território à geração de dados

Comparado com a estrada, o campo possui uma diferença
fundamental. A estrada é aberta e, apesar da existência do traçado e
de um sentido, ela é infinita nas suas possibilidades
de bifurcação, de desvio e de retorno (...).
O campo é um espaço fechado. Marília Amorim (2001)

A abordagem adotada nesse estudo é qualitativa, diretamente relacionada aos objetivos e à problemática social explicitada na introdução e à matriz sócio-histórica e cultural assumida, que provê as chaves de leitura e de análise dos dados. Essa abordagem é definida por Martins (2004, p. 289) como aquela que **"***privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento de análise*". Desse modo, seus princípios e meios permitem focalizar e reconstruir complexidades inerentes à noção de que a leitura é uma prática sociocultural. O ato de ler, como atividade humana, é compreendido como intensamente afetado por condições sociais e históricas particulares, que configuram modos de ler, usos da leitura, sentidos e suas possíveis significações, bem como modos de aprender e ensinar a ler e materiais legítimos e possíveis de serem lidos (Abreu, 1999; Chartier, 2001; Galvão e Batista, 1999; Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 2001c).

O intuito, na adoção deste enfoque, foi identificar e compreender as práticas de leitura de educadores que tomam parte nesse estudo, pressupondo-as como delimitadas por configurações singulares (circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e às atividades as quais se dedicam), dependentes de suas histórias de vida, das atividades de que tomam

parte e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura a existência desses educadores. Tomaram-se as práticas declaradas pelos educadores-participantes como situadas e próprias de cada sociedade e grupo humano, sendo constituídas e atravessadas por ideologias. A atenção voltou-se para o heterogêneo, detendo-se em contextos sociais precisos e investigando as possíveis configurações a partir de uma multiplicidade de fatores observáveis e interdependentes nas ações e interações dos sujeitos com a leitura (Lahire, 1997). Esse aspecto foi crucial na adoção de critérios para a seleção do programa de alfabetização referido nesse estudo, na seleção de situações e instrumentos para a geração de dados, bem como no modo como se deu a formação do grupo de participantes e as relações estabelecidas *com* e *entre* eles.

A abordagem qualitativa assumida coloca em relevo as construções identitárias dos participantes como leitores, fornece meios para acessar os significados que eles atribuem às práticas de leitura e aos eventos em que o ato de ler coloca-se como organizador ou é central na atividade[1]. Não se trata de testar teorias, padrões de conduta ou declarações dos sujeitos, mas de identificar e descobrir a maneira própria pela qual as pessoas significam a si mesmas e as suas experiências culturais com a escrita.

Assim, buscou-se incorporar as variadas perspectivas dos participantes. Dentro de um enfoque etnográfico, mais flexível e de caráter holístico para o estudo de situações sociais[2], mostraram-se pertinentes, para a geração de dados: a observação participante (desenvolvida em rodas de conversa e em visitas a aulas de leitura) e entrevistas individuais semi-estruturadas com os educadores, assim como notas de campo e a análise de documentos institucionais.

A geração de dados durou três semestres e se deu nos próprios locais de trabalho dos educadores ou em locais cedidos pelo Conselho de Educação Cultura e Ação Social de Itaquaquecetuba (CECASI). Essa etapa foi constantemente orientada por dois eixos. O primeiro, previsível, refere-se ao plano de campo traçado a partir dos objetivos e perguntas da investigação e da base teórica que a fundamenta. O segundo eixo, imprevisível, foi pautado pela interação estabelecida entre a pesquisadora e os

[1] A noção de práticas de leitura e eventos está definida no capítulo 2.
[2] Cf. André, 1995; Haguette, 2001; Mason, 1996; Robinson-Pant, 2004.

participantes, que implicou o (re)planejamento constante de seus rumos, a modificação de estratégias para gerar os dados e a revisão das perguntas iniciais da pesquisa.

As situações e instrumentos usados na geração de dados constituíram-se em possibilidades de estabelecimento de uma rede social, à medida que possibilitaram, de modo dinâmico, situado e colaborativo, a produção de discursos e a revisão e a reflexão sobre as apreciações dos participantes sobre a leitura e sobre suas identidades. Não se tratou simplesmente de uma opção por este ou aquele instrumento para a geração de dados, mas de uma reflexão sobre o que se mostrou compatível e útil aos objetivos dessa pesquisa, em seu caráter ético e político (Cameron et al, 1992; Kleiman, 2001c).

A seguir, reconstróem-se as decisões de caráter político e ético que delinearam a escolha do contexto da pesquisa. Inicialmente, aborda-se o Programa de Alfabetização em foco e o modo como os dados foram gerados. Também se discutem aspectos relacionados ao papel da pesquisadora no planejamento, desenho e experimentação de situações e instrumentos e ao seu reposicionamento frente a um grupo que a reconheceu, inicialmente, como formadora representante de uma ONG, e não como pesquisadora pertencente à esfera acadêmica. Ao final, delineiam-se os perfis dos educadores do CECASI e do grupo que integrou essa investigação.

3.1. Educar para Mudar: a identificação do caso em estudo

Educar para Mudar é o nome de um projeto de alfabetização de pessoas jovens e adultas desenvolvido por uma organização não governamental (ONG) juridicamente constituída, o Conselho Comunitário Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo – CCECAS e quatro outros Conselhos Comunitários a ele associados. Esse Projeto, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo — SEESP desde 2001, reúne uma série de características típicas de ações voltadas à promoção da alfabetização no país. Trata-se de uma iniciativa de origem popular que recebe recursos públicos para desenvolver suas atividades.

O CCECAS, criado em 1998, é constituído por uma diretoria, um conselho fiscal e uma equipe pedagógica. Na composição da diretoria, encontram-se lideranças

locais, ex-militantes do Movimento dos Sem Teto Urbanos (MSTU) e militantes do Partido Verde, sendo reconhecidos na região pelas ações políticas e de mobilização. A missão do CCECAS dirige-se à melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem nos locais onde atua (municípios da grande São Paulo e distritos da Zona Leste da capital). Em sua proposta político-pedagógica, encontram-se os seguintes objetivos:

> Investir na diminuição do analfabetismo na grande São Paulo, por meio da escolarização de jovens e adultos (1ª a 4ª séries) [primeiro segmento do ensino fundamental];
>
> Oferecer informações para que os jovens e adultos possam melhor exercitar a cidadania;
>
> Contribuir para a melhoria da qualidade de vida, geração de trabalho e renda dos estudantes que participam do Projeto;
>
> Oferecer condições para que os estudantes possam acessar outros graus e modalidades de ensino, assim como outras oportunidades de desenvolvimento social, cultural, profissional e político. (CCECAS, 2003, p. 12)

A alfabetização de pessoas jovens e adultas é realizada em caráter voluntário, coordenada por uma equipe que se responsabiliza pela gestão administrativa e pedagógica do projeto, recebendo para isso uma ajuda de custo. Reúne coordenadores que, segundo o projeto político-pedagógico, devem estar cursando ou ter completado o ensino superior (porém, no momento em que se deu a pesquisa, somente uma coordenadora possuía nível universitário). Os coordenadores supervisionam até dez núcleos[3], apóiam o planejamento e a execução das práticas educativas desenvolvidas, sistematizam informações sobre os estudantes e os seus resultados, prestam contas aos financiadores e responsabilizam-se pela formação continuada dos educadores. Além dos coordenadores, a equipe pedagógica é composta por um conjunto de educadores que mobiliza jovens e adultos para iniciar ou retomar os estudos, que forma e mantém os núcleos em funcionamento durante a vigência

[3] Núcleo é a denominação dada às turmas de estudantes da alfabetização ou pós alfabetização.

do projeto, planeja, executa e avalia atividades educativas e culturais, seleciona materiais didáticos e participa das atividades de formação continuada junto com os coordenadores. Para participar do projeto como educador, é preciso estar cursando ou ter completado o ensino médio. Também é necessário residir próximo ou fazer parte da mesma comunidade ou bairro onde vivem os estudantes. Não é exigida a formação específica para docência (magistério de nível médio, normal superior ou Pedagogia) ou experiência prévia em EJA e alfabetização.

No momento em que se estabeleceu o convênio com a SEESP, o projeto de alfabetização implantou 400 núcleos de alfabetização e de pós-alfabetização, atendendo a dez mil estudantes. Em suas formulações o projeto se baseia na idéia de que a educação promove mudanças, nesse caso, voltadas à melhoria das condições de vida, de renda, de trabalho e ao exercício da cidadania de pessoas não ou pouco escolarizadas (CCECAS, 2003). Assim, o projeto *Educar para Mudar*, no qual se deu a pesquisa, reunia exatamente o discurso, o formato e as condições das ações locais e nacionais predominantes nas políticas públicas e programas de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

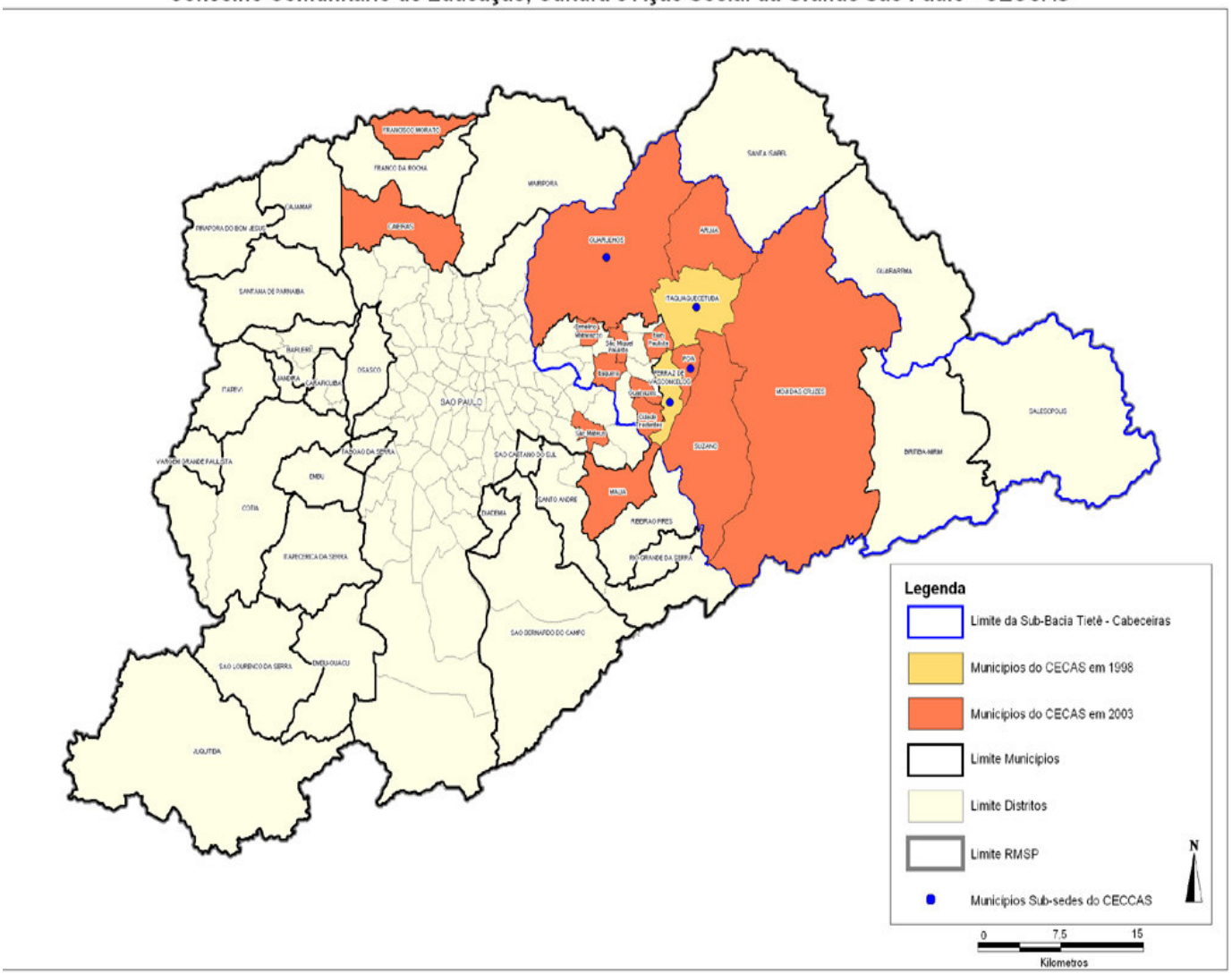
Outros fatores decisivos na escolha desse caso para o estudo dizem respeito ao tempo e institucionalidade dessa ação educativa e à sua abrangência territorial. Quando da sua criação, em 1998, o CCECAS reunia 20 núcleos de alfabetização nos municípios de Ferraz de Vasconcelos e Itaquaquecetuba. No mesmo ano, as atividades do Conselho expandiram-se para os municípios vizinhos de Mogi das Cruzes e Arujá, totalizando 57 núcleos.

Em seus cinco primeiros anos de existência, o Conselho atingiu significativo acúmulo na implementação e gestão de projetos de alfabetização de jovens e adultos em parceria com governos. Em 2001, o CCECAS reestruturou-se e encaminhou dois projetos para o estabelecimento de novas parcerias. Em nível estadual, junto à SEESP, negociou o Projeto *Educar* para *Mudar* e, em nível federal, junto ao MEC, negociou um projeto voltado à formação de educadores e equipe pedagógica do CCECAS e à impressão de materiais didáticos. Além disso, criou quatro sub-sedes, em Itaquaquecetuba (CECASI), Guarulhos, Poá e Ferraz de Vasconcelos. Essas sub-sedes constituíram-se juridicamente como ONG, vinculadas diretamente ao *Educar para Mudar*, mas com autonomia para

captar outros recursos e implementar outras ações de acordo com a sua missão institucional.

Em 2003, o Educar para Mudar estendeu-se pelos municípios de Caieiras, Francisco Morato, Mauá, Guarulhos, Suzano e pelos seguintes distritos da cidade de São Paulo São Miguel Paulista, Itaquera, Itaim Paulista, Cidade Tiradentes, Guaianases, Ermelino Matarazzo e São Mateus. Sua expansão territorial encontra-se representada no mapa a seguir.

Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo - CECCAS



A ONG Ação Educativa, desde o surgimento do CCECAS, apoiou a elaboração de seu projeto político-pedagógico, bem como a formação de educadores e coordenadores e, nesse contexto, a pesquisadora assumiu a coordenação de atividades de formação, atuou diretamente na formação de educadores e também colaborou na definição das formas de gestão das parcerias e na seleção e produção de subsídios e materiais didáticos. O contato intenso, o desenvolvimento de atividades educativas e a experiência em comum dessas duas ONG foram decisivos para a entrada, aceitação e permanência da pesquisadora no local. Para a diretoria do CCECAS, a investigação foi vista como um instrumento potencialmente útil para avaliar sua atuação local e melhorar a visibilidade das ações educativas que desenvolvem. Também foi tomada como um modo de registrar e disseminar a experiência que vinham realizando.

A decisão sobre quem tomaria parte do estudo de caso, se só uma sub-sede ou representantes de todas as vinculadas ao projeto *Educar para Mudar*, foi tomada com a diretoria do CCECAS. A indicação do CECASI deveu-se a uma série de fatores. O primeiro dizia respeito ao histórico do CECASI: as turmas de alfabetização em Itaquaquecetuba foram implementadas em 1998 (quando da criação do CCECAS), e, no momento da pesquisa, essa sub-sede responsabilizava-se por 49 turmas, com cerca de mil estudantes. Outro fator na escolha foram as condições de comportar as atividades planejadas para o campo, que previam um cronograma de três semestres, com o deslocamento dos educadores para encontros quinzenais e entrevistas com a pesquisadora e visitas desta às turmas de alfabetização. Assim, selecionar apenas uma sub-sede como lócus da pesquisa facilitaria tanto a organização do cronograma como o deslocamento de todos. Por último, a coordenadora do CECASI demonstrou, desde o início, grande interesse e disposição de colaborar nesse processo.

Os dirigentes do CCECAS e do CECASI tornaram possível a entrada da pesquisadora no território em que se deu a pesquisa: promoveram o contato com os educadores e estudantes do Projeto; disponibilizaram o espaço físico para a realização do campo e colaboraram na mobilização dos educadores para tomarem parte das atividades da geração de dados. Mantiveram uma relação de confiança fazendo convergir seus interesses para a pesquisa, na expectativa de que ela de algum modo colaborasse para a

sistematização e melhoria da qualidade das ações educativas que ali se desenvolvem. A pesquisa, para eles, tinha um papel de informar a comunidade mais ampla sobre o que fazem e, mais importante, de colaborar para o desenho de ações formativas para educadores. Portanto, a pesquisadora também assumiu um papel de sistematizadora e de informante da experiência, o que pode fortalecer tanto os participantes diretamente envolvidos como todos os outros que tomam parte desse Projeto.

3.1.1. O CECASI

No momento em que se deu a geração de dados, o CECASI (subsede do Projeto Educar para Mudar de Itaquaquecetuba) mantinha 49 núcleos de alfabetização e pós-alfabetização de pessoas jovens e adultas. O CECASI era composto por uma coordenadora geral, uma secretária e uma equipe administrativa e pedagógica, além de quatro coordenadoras, que dividiam a responsabilidade pelas 49 turmas e seus educadores. A coordenadora geral e a coordenadora pedagógica do CECASI, além de fundadoras dessa sub-sede, foram lideranças locais ligadas ao MSTU e as primeiras educadoras a atuarem junto aos participantes do movimento de moradia. Segundo elas, a idéia de alfabetizar adultos surgiu a partir do contato intenso com as pessoas que se inseriam no movimento em busca de melhores condições de moradia.

> Era muito triste ver todas aquelas pessoas na fila que não sabiam nem assinar o nome pra se cadastrar no movimento... pra entrar no mutirão e lutar para construir suas casas// (Coordenadora Pedagógica).
>
> Muita gente não tinha documento e precisava disso para se cadastrar/ então/ nosso trabalho nasceu daí... vimos que tínhamos que fazer alguma coisa...não dava pra deixar eles sem educação... sem documentos... então começamos assim... com duas turmas/ e a gente ensinava o povo a assinar... a tirar documento/ do jeito da gente // (Coordenadora geral).

Elas eram as integrantes mais antigas do CECASI, e atuaram juntas nas primeiras turmas do Projeto e colaboraram para a implementação de novas turmas na região. Segundo a coordenadora geral, o município era muito pobre e o governo local pouco ou nada fazia em relação à EJA[4]. Foi o CECASI, segundo ela, quem começou a dar

[4] Até o momento em que se deu a pesquisa, o CECASI não contava com o apoio ou recursos do governo local para atuar.

visibilidade aos problemas educacionais e a mostrar que era possível fazer algo para atender os moradores não ou pouco escolarizados.

Frente a seus vizinhos da região metropolitana, o município de Itaquaquecetuba ocupa uma posição desfavorável: em 2000, apresentava um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,7444, ocupando a 562ª posição, junto com outros 83 municípios do estado de São Paulo que estavam em situação pior ou igual[5]. Naquele momento, a renda média per capita encontrava-se na faixa de 193 reais por habitante, e 27,6% da população encontrava-se em situação de pobreza (com renda domiciliar per capita inferior a 75,50 reais, metade do salário mínimo da época)[6]. As possibilidades de inserção no mercado de trabalho local (em que predominam atividades de comércio e serviços) eram restritas: a taxa de empregabilidade, em 1997, era de 0,24 por habitante[7], fazendo grande parte da população economicamente ativa buscar ocupações em outros municípios.

O nível de escolaridade no município de pessoas com quinze anos e mais é de 5,2 anos de estudo sendo inferior às médias nacional e estadual[8]. Segundo o Censo de 2000, havia no município 16.523 pessoas com quinze anos e mais não alfabetizadas, o que representava 9,19% da população. Mesmo reunindo tais características e tendo uma grande proporção de jovens e adultos na composição da população (63,3%), a EJA não era oferecida pelas escolas municipais de ensino[9]. Havia programas de alfabetização de jovens e adultos, organizados em parceria entre ONG e governos estadual, municipal e federal. Exemplos disso são os programas Alfabetização Solidária (em 2003), Brasil Alfabetizado (em 2004-2006) e o próprio *Educar para Mudar*. Havia escolas públicas de ensino fundamental e médio que ofereciam vagas no curso noturno, mas nenhuma modalidade especificamente voltada à população jovem e adulta não ou pouco escolarizada.

As turmas do CECASI localizavam-se em bairros menos centrais e mais empobrecidos, em salas cedidas pela comunidade, em centros religiosos, associações de

[5] Fonte: PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano*, 2000.
[6] Idem.
[7] Fonte: Metrô SP. *Pesquisa Origem-Destino*, 1997.
[8] Fonte: INEP-MEC, 2000.
[9] Essa precariedade no atendimento pode estar relacionada ao modo como o financiamento dessa modalidade vinha sendo organizado até final de 2006, priorizando o repasse de recursos públicos federais para a educação escolar de crianças e adolescentes em detrimento de jovens e adultos.

moradores, escolas privadas e públicas. Segundo a coordenadora geral, muitos desses locais não ofereciam boas condições de funcionamento, mas era o que de melhor as comunidades podiam oferecer. Sem a cessão desses espaços, dificilmente o CECASI conseguiria desenvolver sua ação local, pois o Projeto não contava com recursos para a criação ou manutenção de espaços físicos. Muitas salas eram improvisadas, principalmente em seu mobiliário; as turmas dependiam da mobilização dos educadores e estudantes para funcionarem.

O CECASI provia aos educadores e estudantes materiais escolares, livros didáticos[10] e paradidáticos[11], filmes e documentários, revistas e jornais. Promovia a formação continuada dos educadores por meio de cursos e reuniões pedagógicas e de atividades culturais e comunitárias. Para sua manutenção, além dos recursos advindos da parceria estabelecida, realizava eventos para arrecadação de fundos, contava com doações de instituições, do comércio local e dos educadores e coordenadores (mensalmente os membros da equipe pedagógica colaboravam com 10 reais).

3.2. O campo

O paradigma etnográfico assumido exigiu e privilegiou um contato mais longo e estreito entre pesquisadora e educadores-participantes. Nessa pesquisa, atenção especial foi dada à qualidade das relações estabelecidas, para que, além do acesso da pesquisadora ao grupo, fossem possíveis o ingresso em seu território e a construção de um ambiente de confiança mútua, o que influiu de modo positivo nas condições de geração dos dados.

A preocupação fundamental no processo de geração de dados foi a de reunir um variado conjunto de informações, que permitisse ouvir o que os participantes têm a dizer sobre a leitura, sobre suas trajetórias, práticas e acervos. A variedade de dados gerados, característica da abordagem assumida, exigiu da pesquisadora a capacidade integrativa e analítica, a estreita aproximação aos dados, fazendo-os falar da forma mais completa

[10] A coleção Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento do ensino fundamental, coordenada pela pesquisadora, publicada por Ação Educativa e Global Editora, São Paulo.
[11] As antologias: Confabulando, Historiando e Poetizando, organizada por Vera Barreto, publicadas pelo Vereda, Centro de Estudos, São Paulo.

possível. A variedade diz respeito à amplitude e à quantidade de dados gerados, num tempo relativamente grande de convívio (três semestres), mas também à sua natureza, um leque variado de discursos, construídos em interação direta com a pesquisadora (Martins, 2004).

A organização do trabalho de campo ocorreu em diversas fases. Inicialmente, compreendeu a identificação do estudo de caso, o estabelecimento de contato com a diretoria do CCECAS e com a coordenação do CECASI e a formulação do convite para participação na pesquisa. Foram também analisados documentos que registravam a proposta político pedagógica e a ação social do CCECAS. Neste momento, três universos se aproximaram – o da pesquisadora, como representante e atuante na esfera acadêmica; o da formadora, como representante e atuante na esfera das organizações não governamentais (ONG), já que foi responsável pelas ações de formação no Projeto no âmbito da ONG Ação Educativa; e o da equipe administrativa e pedagógica do *Educar para Mudar*, representantes e atuantes também na esfera das ONG, que implementam ofertas educativas em favor das comunidades em que atuam. A partir do compartilhamento dos objetivos, das responsabilidades frente à geração de dados, dos modos de tratá-los e usá-los e da relevância social da pesquisa, foram fortalecidos os laços entre diretoria, coordenadoras do CECASI e a pesquisadora. Também foram (re)conhecidas as novas posições e lugares que a pesquisadora assumiria, não mais como formadora.

Um outro encontro reuniu somente a pesquisadora e a coordenadora do CECASI. Serviu para retomar informações já discutidas sobre a pesquisa, para estabelecer estratégias conjuntas e para definir um cronograma para as visitas ao local, para a formação do grupo da pesquisa e para indicação de espaços. A acolhida e as contribuições da coordenadora geral para o planejamento do campo foram muito importantes. Ela teve um papel ativo no desenrolar das atividades, na informação para o coletivo do CECASI e na mobilização dos educadores para participarem da pesquisa. Em alguns momentos, porém, exerceu um papel coercitivo, percebido na composição inicial do grupo, na redefinição de datas e horários, ou ainda, em relação à assiduidade e freqüência dos educadores-participantes nas atividades combinadas. Indicou, por exemplo, uma pessoa que não era educadora para tomar parte do grupo (uma instrutora de informática que atuava em outro projeto social); mudou a data e o local de uma das reuniões sem aviso prévio à

pesquisadora e negociação com os participantes; exigiu que fosse informada da presença e da participação dos educadores; deslocou alguns deles para outras atividades do CECASI, impedindo-os de participarem de encontros. Essas interferências afetaram o grupo de variadas maneiras, mas foram sendo (re)negociadas a partir de conversas entre pesquisadora, coordenadora e educadores-participantes, restabelecendo-se a confiança mútua, sem prejuízo para geração de dados.

A partir de então, os dados foram gerados em três etapas. A primeira foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2003, tendo sido realizados seis encontros com os educadores-participantes[12] (as rodas de conversa), gravados em áudio, abarcando diálogos sobre suas histórias de vida, sobre suas práticas de leitura, acervos, gostos e hábitos, bem como a leitura de textos e intercâmbio de livros[13].

Para a formação do grupo, foi enviada uma carta-convite dirigida a todos os educadores. Numa das reuniões pedagógicas do CECASI, a pesquisadora refez o convite e explicou o tema e os objetivos da pesquisa, o papel dos participantes e a dinâmica planejada para a geração de dados. Depois de esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e o modo de participação, uma lista de inscrição foi preenchida pelos que gostariam de compor o grupo. Das 32 pessoas presentes, 15 responderam positivamente ao convite, mas destas somente oito permaneceram até o final da geração de dados.

Na segunda etapa, de fevereiro a maio de 2004, foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, com o objetivo de retomar e aprofundar informações já obtidas. Além da aplicação do questionário no conjunto de educadores do CECASI, nessa etapa, foram realizadas atividades variadas com o grupo, sugeridas por seus integrantes e que não estavam previstas no plano de campo original (o que sugere crescente interesse e envolvimento deles no processo de geração de dados). Pesquisadora e educadores-participantes elaboraram um conjunto de perguntas sobre a aprendizagem da leitura e, em cada encontro, todos eram responsáveis por trazer subsídios que ajudassem a respondê-las.

[12] O primeiro nome dos participantes foram mantidos, segundo opção dos próprios sujeitos. Todos os que tomaram parte da geração de dados assinaram o Termo de Consentimento para utilização das informações gravadas em áudio e obtidas por meio de imagens e textos escritos e para a disponibilização no Banco de Dados do *Projeto Temático Letramento do Professor*. Eles tinham ciência prévia dos objetivos da pesquisa e das estratégias aplicadas em cada uma das situações utilizadas na geração de dados.

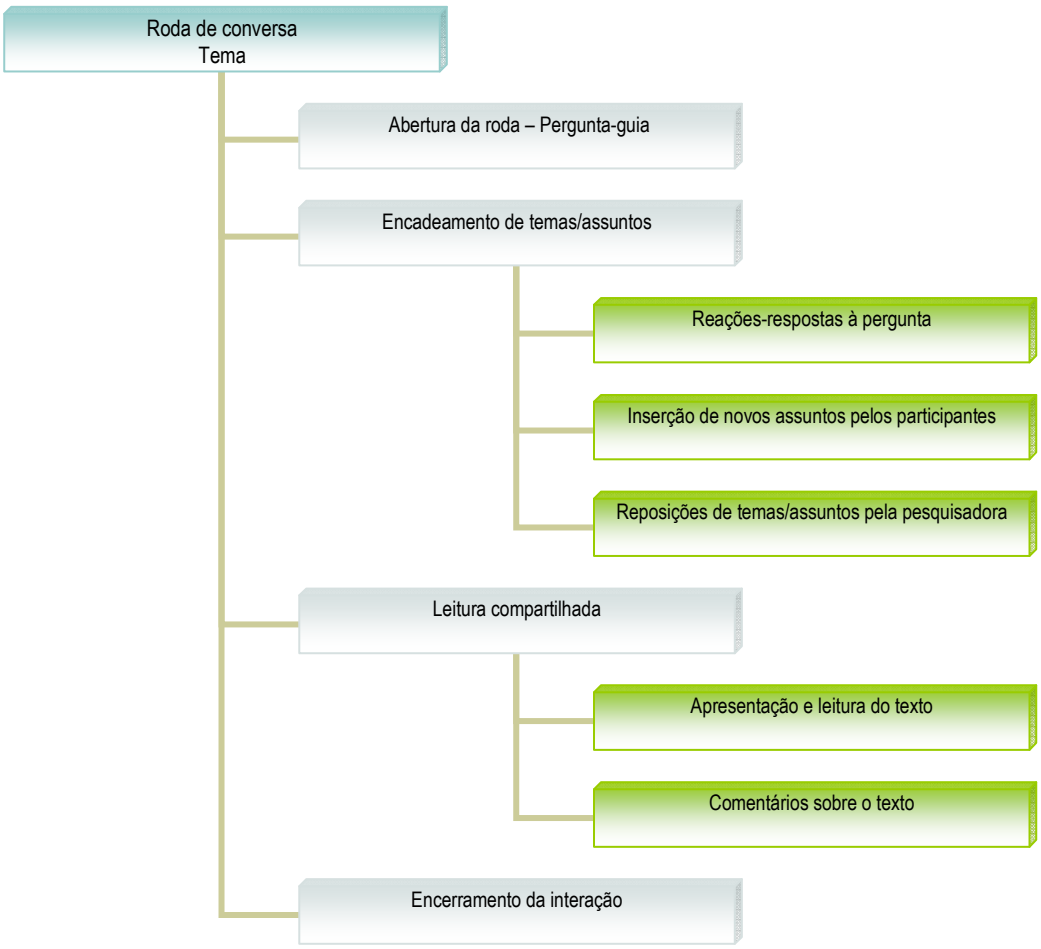
[13] O empréstimo de livros entre os(as) participantes foi proposto por eles(as), no primeiro encontro.

Por fim, na terceira etapa, de junho a novembro de 2004, foram realizadas visitas a salas de aula, das quais se fizeram registros em áudio e fotográficos.

3.2.1. Negociando sentidos e estabelecendo uma rede de trocas e apoio mútuo

Educadores-participantes na roda de conversa 02, sede do CECASI, em 18 de outubro de 2003

A roda de conversa foi um dos instrumentos privilegiado na geração de dados dessa pesquisa: sessões coletivas de conversas dirigidas, nas quais os participantes discorreram sobre assuntos previamente selecionados pela pesquisadora em função dos objetivos traçados. Quanto à estrutura geral da interação, há quatro grandes momentos esquematizados na figura a seguir que organizam a dinâmica das rodas de conversa: a abertura da interação; o encadeamento de temas/assuntos; a leitura compartilhada de textos, com comentários sobre o que foi lido; e o encerramento da interação.



Numa acepção dialógica da linguagem e da comunicação verbal, como a assumida nessa pesquisa, não é possível compreender os sentidos cingidos pelos enunciados dos educadores-participantes sem estabelecer uma relação de interdependência entre eles e a situação social mais imediata na qual foram forjados, bem como entre eles e a presença daqueles que fazem parte dessa situação (auditório). Desse modo, considerou-se necessário indicar algumas características fundamentais sobre as dinâmicas estabelecidas nas rodas, em especial, as negociações estabelecidas nesse momento, o comportamento e o modo como os participantes engajaram-se na atividade em curso. Essa organização visa enfatizar o modo como essas situações inauguraram e instauraram posições para os participantes, aspectos influentes no modo como se comportaram e produziram seus discursos e nos resultados dessa pesquisa.

Seis rodas foram realizadas, numa pequena sala cedida pela coordenação do CECASI em sua sede, no centro de Itaquaquecetuba. Logrou-se produzir um ambiente agradável, onde todos se sentissem confortáveis, que favorecesse a exposição de suas histórias e opiniões, e fosse tecnicamente propício à captação em áudio. A fim de evitar distorções produzidas pelo piso frio do local nas gravações, a pesquisadora forrou o chão com um edredom e dispôs, circularmente, almofadas para cada participante. No centro do círculo acomodou os equipamentos de gravação e pequenos cartazes visíveis por todos com a questão de cada encontro. A duração prevista de cada encontro era de duas horas e 30 minutos, mas esse tempo variou de acordo com a dinâmica que se estabelecia.

A primeira roda de conversa consistiu-se na celebração de um acordo entre pesquisadora e participantes em função dos objetivos da pesquisa e das condições de vida e de trabalho de todos os envolvidos. Foi organizado, também de modo coletivo, um cronograma para o semestre. Além disso, levantaram-se as expectativas quanto às formas de participação e utilização dos dados gerados, sendo esclarecidas suas dúvidas sobre o convívio e atividades que seriam propostas. Nesse momento, não houve gravação em áudio, o encontro apenas foi registrado por meio de notas de campo, pois não havia sido combinado esse procedimento.

Na segunda roda, o tema referiu-se à percepção dos participantes sobre si mesmos como leitores: a intenção foi a de promover a formulação de uma autodefinição e uma auto-avaliação sobre seus desempenhos como leitores. Um tema semelhante deu seqüência na terceira roda: a partir do levantamento de leituras marcantes em suas vidas, foram interrogados sobre as características próprias de leitores competentes. A abordagem desse tema promoveu uma aproximação às noções e conceitos sobre leitura dos participantes e uma caracterização dos elementos que acreditavam entrar em jogo no ato de ler. Os temas relativos à quarta e à quinta rodas diziam respeito a ciclos específicos de suas vidas (infância, juventude), e a contextos em que o aprendizado e práticas de leitura são desenvolvidos, como, por exemplo, a família, a escola e outros âmbitos que os participantes relacionaram como representativos. Na primeira parte da sexta e última roda foram abordadas, primeiro, as leituras que costumam realizar e necessárias à atuação como

educadores; na segunda parte, aconteceu uma confraternização, com trocas de presentes — textos que os educadores gostariam de dar aos colegas.

Síntese das rodas de conversa

Encontro	Temas/Objetivos	Perguntas-guia	Leituras compartilhadas
01 (26/09/03) (Registrado em caderno de campo)	Explicitar os objetivos da pesquisa, o papel e a forma de participação dos(as) educadores(as); ▪ Celebrar um contrato de trabalho que possibilite a geração de dados, levando-se em conta as condições de vida e trabalho dos(as) educadores(as) participantes; ▪ Inventariar expectativas frente ao processo de pesquisa e atividades a serem desenvolvidas coletiva e individualmente durante o processo de geração de dados.	_____	_____
02 (18/10/03) (Gravado em áudio registrado em fotografias)	Auto-avaliação ou autopercepção como leitores(as). ▪ Levantar depoimentos sobre como se percebem ou se autodesignam como leitores(as); ▪ Conversar sobre lembranças de leitura a partir do texto compartilhado.	Que leitor(a) sou eu?	Foram muitos meus professores, de Bartolomeu Campos Queiroz, retirado do livro Meu professor inesquecível, organizado por Fanny Abramovich, Gente, 1997, p. 25-27/30/33.
03 (24/10/03) (Gravado em áudio)	Minha vida entre leituras ▪ Produzir narrativas sobre leituras feitas no passado (infância e juventude) que tenham sido marcantes. ▪ Produzir opiniões sobre o que caracteriza leitores(as) competentes.	Como me avalio como leitor(a)? O que é ser um leitor(a) competente?	O compadre que não gostava de ler, de Frei Beto, publicado na Revista Caros Amigos, 2000, p. 23-26.
04 (08/11/03) (Gravado em áudio)	Memórias de leitura na infância e na família. ▪ Produzir narrativas sobre lembranças de leitura em casa, dos acervos e situações de que compartilharam, de figuras marcantes em seus percursos como leitores(as) em suas famílias na infância.	Qual o papel da família na formação de leitores(as)?	Leitura, de Graciliano Ramos, retirado de A infância, de Graciliano Ramos, Record, 1997, p. 95-99. Trecho extraído de Uma história da Leitura, de Alberto Manguel, Companhia das Letras, 1997, p. 17-78.
05 (28/11/03) (Gravado em áudio)	Memórias de leitura na infância e juventude, na escola. ▪ Produzir narrativas sobre lembranças de leitura na escola, sobre o processo de aprendizagem, acervos e situações de que compartilharam, de professores(as) ou outras figuras marcantes em seus percursos como leitores(as), na infância e juventude.	O que a escola tem a ver com a leitura em suas vidas?	Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, retirado de Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, Nova Fronteira, 1987, p. 7-10.

Encontro	Temas/Objetivos	Perguntas-guia	Leituras compartilhadas
06 (05/12/03) (Registrado em notas de campo e em fotografias)	O papel da leitura nas atividades de que compartilham atualmente, como educadores(as). ▪ Produzir depoimentos sobre as leituras que compartilham atualmente, sobre o que gostam de ler e sobre as demandas de leitura que enfrentam como educadores(as). ▪ Finalizar os encontros com uma pequena confraternização entre participantes.	O que e para que eu leio? O que gosto de ler atualmente?	_____

O pano de fundo das rodas

Nas rodas tanto a pesquisadora como os educadores têm diante de si interlocutores ativos e responsivos. Essa rede de relações sociais (decorrente das relações institucionais e interpessoais) baseia-se em pressupostos e elementos presumidos sobre a situação e sobre o auditório. Uma parte são pré-construídos, trazidos para a interação, outros foram produzidos no momento em que se estabeleceram os parceiros da comunicação, à medida que se constituía o contexto.

Assim, como foi dito, na roda de conversa 01, os educadores-participantes e a pesquisadora compartilharam os objetivos da investigação, procedimentos e expectativas frente à geração de dados. Suas expectativas diziam respeito à possibilidade de que nesses encontros pudessem suprir necessidades de formação tanto em nível pessoal (aprimorar competências, adquirir o hábito e gosto pela leitura) como em nível "profissional", por meio do acesso a práticas para o ensino da leitura (trocar experiências, aprender como desenvolver o hábito, o gosto e mobilizar os estudantes para a leitura, por exemplo). Todas elas estavam relacionadas ao reconhecimento da pesquisadora como formadora que atuara no *Educar para Mudar* .

Para a pesquisadora, essa constatação tornou-se o pano de fundo para o planejamento das próximas rodas, na tentativa de conciliar expectativas e necessidades dos participantes e objetivos da pesquisa. Para planejar a proposta e as condutas para as rodas seguintes a pesquisadora tomou por base conhecimentos advindos do contato inicial com o grupo de educadores-participantes (colhidos na roda 01), da sua experiência como

formadora no Projeto e sobre os temas que deveriam guiar a produção dos discursos. Nas notas de campo que seguem, está registrado aquilo que presumiu sobre o grupo e sobre a situação e o modo como se propôs a lidar com esses aspectos.

> Como atender as expectativas deles (espaço para troca de experiências de sala de aula, formação sobre aprendizado da leitura) sem perder de vista o foco da pesquisa? Para esse encontro [o segundo], fiz um plano de trabalho. Depois de ter lido as teses de Ana Lucia Guedes-Pinto (IEL) e a de Ester Rosa (UFPE), fiquei achando que a auto-imagem ou representações dos educadores como leitores e leitoras teria esse mesmo caráter negativo observado por elas, porque dialogariam com as normas e padrões hegemônicos de leitor. Possivelmente, muitos se auto-avaliariam como leitores falhos, precários, sem o hábito da leitura e tudo mais que já temos visto por aí. E que o encontro serviria para que expusessem isso e, também, para que revissem essas representações à medida que se dessem conta do que são capazes de fazer, das práticas em que se envolvem etc. Pensei muito em como formular e colocar a pergunta-guia da roda. Recolhi 11 depoimentos das teses da Ester e da Ana Lucia, como apoio para tematizar a conversa (seriam usados caso a pergunta não propiciasse conversa). Separei um texto autobiográfico do Bartolomeu Campos Queiroz - Foram muitos meus professores - no qual conta sobre suas lembranças de situações em que a escrita e a leitura faziam parte da infância. Bem, todos esses apoios para que as participantes pudessem ter, à medida que contassem suas vidas, oportunidades de rever essas imagens, possivelmente, negativas (já que de certo modo é essa a mensagem hegemônica sobre o professor - um não-leitor ou pouco capaz - que se transmite por aí).
>
> **(Notas de campo, Roda 02 – 18/10/2003)**

Há um conjunto de expectativas da pesquisadora sobre a situação e sobre os participantes que guardam contornos negativos: espera deparar-se com a baixa auto-estima nas descrições dos educadores, com avaliações negativas sobre as práticas que exercem e sobre suas competências. Essas expectativas determinaram o estabelecimento de um conjunto de estratégias que favorecessem a sua superação. Há um processo de reflexão para formular e colocar as perguntas-guias de cada uma das rodas, de seleção de depoimentos de

professores com os quais seus interlocutores pudessem se identificar e se apoiar na produção de seus discursos, de escolha de textos autobiográficos e sobre experiências de leitura e leitores para compartilhar com eles. No excerto do relato de campo a pesquisadora mostra como entra no campo com uma bagagem de conhecimentos que dão suporte às suas estratégias. Os educadores-participantes, por sua vez, também portavam pré-construídos, como indiciam suas expectativas sobre a situação de geração de dados: os encontros deveriam satisfazer as necessidades formativas.

Outro aspecto influente foi o local onde se deu a geração de dados, a sede do CECASI. As rodas são situações nas quais se instaura um discurso público de si, dirigido a um coletivo formado por outros educadores e não apenas pela pesquisadora. O fato de a geração de dados ter ocorrido no local de trabalho colaborou para evocar certos objetos e formas de apreciá-los em seus discursos. Seus papéis e os lugares atribuídos e ocupados na interação agiram como filtros na seleção do que e como dizer, do que foi posto em evidência (saberes, comportamentos, práticas, objetos, opiniões) e, portanto, fizeram parte desse universo temático-discursivo no qual são educadores e interpelados pela pesquisadora sobre a condição de leitores também reconhecida como formadora.

De modo amplo, as condições concretas e únicas em que ocorreram essas interações caracterizaram-se pela interseção de pelo menos três esferas de atividade social. A primeira delas é a acadêmica, para a qual convergem os interesses da produção de saberes e conhecimento científico advindos dessa pesquisa, por meio do tratamento e uso de dados, da qual a pesquisadora é a principal representante. A segunda é a das organizações não governamentais, que buscam a intervenção em processos sociais e a garantia de direitos educativos para pessoas jovens e adultas, da qual a pesquisadora também faz parte. A terceira refere-se ao próprio âmbito comunitário do programa onde atuavam os educadores-participantes. Essas esferas caracterizam-se por organização própria, produções específicas de variados gêneros de discurso, relações de poder e distribuição de papéis muito diversos. De certo modo, elas influíram na configuração dos discursos do grupo, por exemplo, na assimetria percebida nas interações entre pesquisadora e participantes, nas interferências e contribuições da coordenadora do CECASI ou nos conflitos entre educadores-participantes.

Nessa pesquisa, os lugares que os sujeitos ocuparam foram os de participantes reconhecidos, seja por suas trajetórias formativas — educadores cujos dizeres, histórias e práticas interessavam —, seja a partir dos grupos sociais a que pertencem, seja como educadores-agentes que atuam de modo solidário para mudar a vida de pessoas. Eles portam bagagens culturais diversas consideradas importantes e influentes no modo como são reconhecidos para a produção de conhecimentos no mundo acadêmico. A pesquisadora atuou como investigadora; eles ora se colocaram na posição de sujeitos da pesquisa, ora na posição de formandos, ora se apoiaram mutuamente nas reflexões e intercâmbios que estabelecem. Esses movimentos de distanciamento (diferenciar-se) e aproximação (identificação) e as redes de trocas entre parceiros da comunicação explicitaram-se em cada uma das rodas, da sua abertura até seu final.

As notas de campo mostram a surpresa da pesquisadora diante do comportamento colaborativo dos educadores-participantes. Para ela, o fato de ser um grupo ainda em constituição, com laços a serem estabelecidos e fortalecidos e com várias negociações por serem feitas, deveria influir na produção dos discursos.

> Rapidamente, todos se mobilizaram em torno da pergunta colocada na roda, não foi preciso nem tirar os depoimentos que selecionei da pasta (...) E assim foi, num clima muito amistoso e de grande animação. A maior parte deles contou sobre si e sobre suas leituras. Fiquei impressionada. Chama a atenção a auto-estima elevada do grupo. Foram duas horas e meia de conversa em que discutiram questões como a importância da família e da escola na formação de leitores, sobre pessoas que os influenciaram no gosto pela leitura, sobre suas obras e autores de preferência. O próprio grupo foi motor da conversa, colocando opiniões, uns fazendo perguntas para os outros, como: *Vocês acham que a leitura só abrange livros ou abrange tudo? Tem o mesmo valor ler livros ou outros materiais? Existe leitura sem interpretação? Leitura de mundo quer dizer o que?* Além disso, houve a narração de memórias de escola e da infância, algumas delas muito emocionadas, Rozilda chorou e foi acolhida carinhosamente pelo grupo. Eles trocaram indicações de leitura e propuseram que em todas as reuniões levássemos livros e outros materiais para empréstimo e trocas entre eles. Também falaram muito do que fazem em sala, dos materiais de leitura que levam e como incentivam

> os alunos à leitura. Acho que estamos com um grupo de educadores com percursos muito interessantes e diferentes dos professores, ainda mais quando olhamos para a condição familiar e de vida de todos eles, a escolarização irregular e as leituras obrigatórias na escola, entre tantas coisas.
>
> **(Notas de campo, Roda 02 – 18/10/2003)**

O clima intenso e amistoso dessa roda (02) manteve-se ao longo de toda a geração de dados. Apesar de todos atuarem no CECASI, a maior parte deles encontrava-se dispersa pelos núcleos, alguns não se conheciam ou não mantinham contatos habituais. O que os uniu, no entanto, foi a adesão ao convite da pesquisadora e o fato de todos serem educadores de jovens e adultos.

Tensões e assimetrias

A aproximação aos sujeitos, a participação no território, bem como o histórico de relações estabelecidas anteriormente ao trabalho de campo, exigiram da pesquisadora assumir variados papéis, o que, por sua vez, incidiu sobre as relações estabelecidas e sobre os papéis dos participantes.

Durante todo o processo, tentou-se atenuar a assimetria constitutiva da relação entre pesquisadora e educadores-participantes (já que havia diferenças entre os papéis compartilhados) por meio do convívio ético e colaborativo com os participantes e do estabelecimento de vínculos. O plano de campo, os instrumentos e as situações da geração de dados dependiam de dispositivos criados pela pesquisadora em função de seus interesses, o que a colocava em um outro lugar. Para Lahire (2002, p.79), "no fundo, o entrevistado sempre diz a sua 'vida' (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado".

O status da pesquisadora no contexto do campo era atravessado por papéis desempenhados na formação, na seleção e na produção de subsídios para o Projeto Educar para Mudar, o que, num primeiro momento, influiu na percepção sobre a pesquisa e nas atividades planejadas para geração dos dados. Essa imagem da formadora é configurada principalmente pelo domínio presumido por todos de saberes sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos e a formação de leitores. Vista como especialista nessas

áreas, a pesquisadora-formadora teria então acesso privilegiado a conhecimentos que tanto poderiam servir para avaliar as práticas que desenvolviam e os próprios educadores, como poderiam apoiar, confirmar ou colaborar nas práticas pedagógicas que levavam a cabo. Esse aspecto fica evidente quando do levantamento de expectativas dos sujeitos na primeira roda.

> (...) nesse primeiro contato, a maior parte dos sujeitos presentes achou que os encontros eram aulas de um curso sobre leitura, no qual aprenderiam métodos para ensinar, realizariam trocas de experiências pedagógicas e melhorariam seu desempenho como leitores. Ana Paula disse que gostaria que esse fosse um grupo no qual tivesse liberdade para contar o que faz. Daniele colocou que serviriam para ver se estamos no caminho certo, e para aprimorar sua capacidade leitora ou adquirir o hábito de ler; suas expectativas eram de que o que faríamos melhoraria seu desempenho. Douglas e Maria acharam que poderiam criar o hábito de ler ("a gente não gosta muito de ler, mas é preciso, senão como é que ensina?") e conhecer outros livros e autores ("acho que vamos ler coisa nova aqui").
>
> **(Notas de campo, Roda 01, 26/09/03)**

Lidar com esse reconhecimento exigiu da pesquisadora a explicitação de objetivos da pesquisa durante cada encontro. À medida que ela ingressava no território dos sujeitos, e que a geração de dados prosseguia, essa percepção se atualizava. A própria dinâmica instaurada nas rodas colaborou para essa atualização, porque não seguia os protocolos de um curso ou aula e não tematizava o processo de aprendizagem ou orientações didáticas.

Muitos dos discursos produzidos mostram como os educadores-participantes reagiram ao dilema resultante dos papéis atribuídos à pesquisadora. Eles dizem respeito à contradição de expectativas: de uma formadora, especialista em alfabetização, esperavam orientações, explicações e normativas pedagógicas; da pesquisadora, autoridade no campo da leitura, interessada em suas histórias de vida e posicionamentos, esperavam a avaliação de suas práticas, mais do que a compreensão de seus universos e relações com a cultura escrita.

Nas rodas, uma negociação entre os parceiros foi inaugurada e o rompimento com pré-construídos não coincidentes na situação começou a se dar. Como próprio da interação, nesses eventos se constroem relações sociais e, ao mesmo tempo, sentidos (Kleiman, 1998; Matêncio, 2001). É a partir da diferença de lugares que a pesquisadora se apresentou ao grupo. Foi ela que estendeu o convite e propôs critérios para a formação do grupo, que planejou o evento, que decidiu sobre o tema, organizou o espaço, e se responsabilizava pela regulação da conversa. Por sua vez, os educadores também portavam status e funções específicas no evento. Eles foram alçados à posição de aliados, reconhecidos como participantes fundamentais na situação. Essa rede de relações interpessoais explicita-se no fragmento inicial da roda 02, a seguir. Especificamente, esse fragmento mostra a intervenção da pesquisadora pedindo que se identificassem ao tomarem a palavra, para facilitar a transcrição e análise dos dados e repondo a pergunta-guia da produção discursiva da roda.

(132) **P**: AGO::RA no comecinho eu vou pedir que quando vocês forem pedir a palavra pra vocês falarem o nome de vocês só pra gente saber quem é que tá fala::ndo... DEPOIS conforme o tempo passa a gente se acostuma com a voz... não vai precisar de mais nada disso... tá bom?

(134) **Maria Aparecida:** o esquema vai ser o seguinte... senhor... juiz... por favor... (+) Maria Aparecida pede a palavra ((risos))/

Risos e sobreposição de vozes

(135) **P:** não precisa dessa formalida::de/

(136) **Daniele:** é senho::ra juíza né/

(137) **P:** NÃO precisa dessa formalidade... TÁ BOM? ... ENTÃO a idéia de hoje é a gente tentar responder essa pergunta (+) que tá colocada aí... (+) alguém quer le::r ela em voz alta?

(138) **Maria Aparecida**: que leito::r ou leito::ra sou eu?

(139) **Ana Paula**: quem foi que falou?

(140) **Maria Aparecida**: eu a Maria Aparecida/

(141) **P**: vou dar um tempinho pra cada um pensa:::r/

(142) **Maria Aparecida**: eu já pensei (+)

(143) **P**: porque tem gente que tá chegando agora... vocês querem um tempinho pra pensar ou vocês já tem a ((sobreposição de vozes)) já?

(144) **Douglas**: não... a gente já tem já/

(145) **P**: ENTÃO ... quem quiser tomar a palavra... vai lá/

Sobreposição de vozes

Como mostra o turno 132, ela tentou amenizar a hierarquia própria do evento e criar uma relação mais horizontal com o grupo. Isso se dá pelo tom cordial, pelo registro informal que usou e pelo modo de tratá-los. Esses recursos referem-se à negociação em curso, tendo a função de suavizá-la e de favorecer o atendimento do pedido e a obtenção dos objetivos perseguidos na geração de dados. Depreende-se que a pesquisadora considerou necessário seduzi-los em torno da tarefa em função dos pré-construídos sobre o grupo e sobre a própria situação de geração de dados (da operação de fechamento sobre o objeto do discurso que ela realizou ao propor o tema da conversa e de regulação e distribuição de papéis na interação).

No entanto, Maria Aparecida, que tomou a palavra logo após a pesquisadora, agiu no sentido de subverter o pedido, por meio de uma brincadeira. Sua reação-resposta deu-se por meio de um enunciado irônico, caracterizado tanto pelo tom como pelo modo jocoso com que ressignificou o pedido. Como sugere Maingueneau (2002), a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar-se a si mesma, de se subverter no mesmo instante em que é proferida; "*opondo-se ao que ela subverte, valoriza sua própria enunciação"* (p. 174).

Maria Aparecida retomou o pedido deslocando a responsabilidade de seu dizer a um outro, e nesse movimento tanto transformou o enunciado que a antecedeu como atribuiu outro papel interacional à pesquisadora. O pedido passou então a ser designado de modo informal pelo substantivo *esquema* (um plano da pesquisadora para atingir seus objetivos). A pesquisadora passou a ser identificada pela função/papel de juiz e a distância dessa autoridade dos interlocutores acentuada pelo uso do pronome de tratamento senhor – *senhor juiz*, e pela expressão *por favor*. O tom melódico colaborou com a alusão que fez ao refrão de uma canção da popular[14]: *Por favor, Pare agora / Senhor juiz, Pare agora.*

Houve um movimento de subversão instalado, em relação à sedução que a pesquisadora tentou exercer, bem como à autoridade e aos papéis distribuídos na roda: quem, como e por que se fazem pedidos, quem solicita os procedimentos, e assim por diante. O enunciado de Maria Aparecida teve o efeito de apresentá-la como aquela que

[14] A canção é *Pare o casamento*, interpretada por Wanderlea, composta por Resnick e Young (versão de Luís Keller).

brinca com a hierarquia; demonstrou que sabia das intenções de sua interlocutora e ironizou os pedidos sedutores abrandados pelo tom, registro e formas indiretas e posicionamentos.

A reação do grupo fortaleceu a educadora: há risadas ao fundo e sobreposição de vozes. Daniele tomou a palavra identificando-se com Maria Aparecida — pessoa brincalhona e contestadora, reparando o dizer da colega, ao corrigir (também em tom jocoso) a flexão de gênero do substantivo juiz, pois, nesse caso, se tratava de uma *juíza*. A reação da pesquisadora foi de correção do curso da interação. Refutou a brincadeira de sua antecessora, acentuando que não se tratava de uma imposição ou de uma norma (como a dos tribunais), mas de um pedido que não exigia formalidades. Não negou seu papel de reguladora da interação, tentando redirecionar a atenção de todos para proposta inicial por meio da reposição do tema.

Nos turnos 138 a 145, a negociação prosseguiu, já que Maria Aparecida foi quem leu em voz alta a pergunta e a primeira que se propôs a responder. Naquele momento, ela se mostrou favorável e engajada à proposta da pesquisadora, pareceu reparar a brincadeira feita. Porém, a reação-resposta da pesquisadora foi a de cortar sua palavra e de abrir espaço para que outras pessoas participassem. Ao propor que outras pessoas tomassem a palavra, foi novamente Maria Aparecida que, com o apoio de todos, deu início à produção de respostas à questão que estava no centro da roda, o que reforçou o comportamento engajado frente à proposta da situação.

Está implícita na interação analisada a tensão da relação assimétrica, nos status e lugares atribuídos e ocupados pelos participantes e pela pesquisadora. A figura da pesquisadora foi revestida de legitimidade em conseqüência da bagagem de informações, conhecimentos e atitudes próprias à investigação. Além disso, colaboraram os referentes da própria pesquisa, o lugar social que a pesquisadora ocupava, que a diferenciava dos participantes. O enunciado de Maria Aparecida chama atenção para essa diferença. A tensão tendeu a ser atenuada com o convívio ético e colaborativo com os participantes e com o estabelecimento de vínculos, mas não integralmente apagada, porque sempre em construção.

O clima engajado foi uma constante na geração de dados, bem como o comportamento colaborativo frente às propostas feitas pela pesquisadora. Os educadores

mostraram-se motivados, selecionando o que e como dizer, orientados para a manifestação de pontos de vista e posicionamentos a respeito do ato de ler, de leitores e de suas histórias e práticas de leitura. Assumiram-se e reconheceram-se como co-produtores e responsáveis por seus dizeres. Porém, mantiveram certo distanciamento frente à pesquisadora e, na mesma medida, fortaleceram laços entre eles.

Nas rodas, a constituição de uma rede de apoio

As situações construídas para esta pesquisa, de modo imediato, implicaram a construção coletiva de versões dos educadores-participantes sobre si mesmos e sobre suas histórias de leitores e de posicionamentos sobre o ato de ler e sobre o ensino da leitura. Por isso, foram qualificadas como colaborativas. Além do fato de que os dados, suas forma e sentidos, não se encontravam disponíveis, mas foram gerados e construídos pelos envolvidos, ajustando-se a contextos particulares. Em cada roda, os parceiros da interação eram vários e assumiam posições uns em relação aos outros e frente ao objeto de seu dizer. Tal dinâmica propiciou a construção de interpretações e descrições variadas, que, diante de um mesmo objeto da interação, ora corroboravam outras posições e ora eram contraditórias.

Um dos traços marcantes na superfície das trocas realizadas nas rodas de conversa é a negociação[15], gerida pelos educadores, sem que a pesquisadora opere marcadamente na distribuição de falas ou solicitações de participação. Eles assumem os turnos de acordo com motivações próprias. Esse comportamento pode estar relacionado à amenização da assimetria e à conduta engajada dos participantes na interação — eles já sabem o que querem dizer e colaboram[16].

Outro traço é o modo harmonioso como os parceiros da comunicação se colocam uns em relação aos outros. Cada um tem a chance de produzir seus enunciados sem intrusões ou cortes, enunciados esses extensos quando comparados a situações de conversa e até a entrevistas. Estabelecem relações com os dizeres de seus antecessores, remetendo-se diretamente a eles, identificando-os e estabelecendo comparações. Outros

[15] Cf. Kerbrat-Orechioni, 2006
[16] Esse mesmo traço é característico de todo o processo de geração de dados.

retomam elementos dos enunciados anteriormente proferidos. Há muitas situações em que os risos e a sobreposição de vozes funcionam como apoios aos interlocutores antecedentes,

As intrusões ou cortes operaram no sentido de colaborar com o dizer do outro, dar arremates, de cooperar, ofertando aos colegas expressões para compor seu enunciado. Outras vezes, os participantes demonstram estar prestando atenção ao percurso da conversa por meio de expressões fáticas, que pouco contribuem exceto como expressões de aprovação e aproximação.

Se no nível das contribuições para a produção do diálogo a relação entre os interlocutores se dá de modo harmonioso, no nível da construção de sentidos a interação apresenta-se de modo mais complexo. Os movimentos discursivos em torno das interpelações da pesquisadora formam uma rede de arranjos. É nesses arranjos, que se formam a partir da pergunta-guia, que se mostram a consonância e a dissonância, a semelhança e o contraste entre os posicionamentos assumidos por cada um e postos em relação na cadeia da comunicação que se estabeleceu. A imagem que melhor define essa dinâmica é a do jogo de bilhar: cada jogador (enunciador) persegue o objetivo de encaçapar uma bola (de produzir seu dizer) e, às vezes, para fazê-lo usa outra disponível sobre a mesa e, a partir dessas jogadas, a configuração das bolas renova-se, redistribuindo aquelas com que entra em contato, dando aos jogadores seguintes outras possibilidades.

Mostram-se como sujeitos ativos e responsivos, estabelecendo circuitos entre seus dizeres e os já-ditos que constituem o contexto da interação, orientando-se tanto para compreensão como para a resposta. Os educadores reúnem esforços e agem no sentido de constituírem também uma comunidade entre si, identificam-se e refazem seus discursos, declaram ter descoberto novas facetas de si nas rodas. Mostram-se também solidários uns com os outros.

Exemplo disso é uma seqüência dialogal, na qual vários educadores indicam livros e autores para um dos participantes (Douglas, na roda 02, turnos 395 a 438), um leitor que se apresentou em conflito, que não se identificou com seus pares. A reação de seus colegas é de ajudá-lo a refazer essa identidade e a descobrir suas preferências e gostos. Seguem alguns excertos dessa seqüência.

(395) **Maria Aparecida**: /.../ porque o Douglas vai gostar muito de Jorge Amado... pelo que eu percebi ele gosta muito de coisa mediúnica... sobrenatural... Jorge Ama::do ele mexe muito com a cultura do povão e eu percebi que o Douglas gosta muito de pó::vo... (+) muita coisa assim da te::rra mesmo... entendeu? regionalidade... então Jorge Amado que que ele é? Capitães de Areia... (+) ali ele fala sobre lu::ta... sobre gre::ve... capoe::ira... sobre can-domblé::... SOBRE (+) o menor abandonado... então EU ACHO que esse tipo de livro do Jorge Amado (+) ou então Guimarães Ro::sa... seria a cara do Douglas//

(396) **Daniele**: os Cem Melhores Contos também (+) brasileiros/

(397) **Maria Aparecida** : eu posso emprestar pra ele o meu Jorge Amado... Capitães de Areia... que tá todo mundo querendo porque é reli::quia... /.../

(398) **Daniele**: igual eu te falo Douglas... lê o que você tem vontade de ler... porque o que não tem/

(399) **Alexandra**: não... assim... não coisas de matemática... é:::... por exemplo... é:: ele gosta... (+) ele se encontra muito na na área Exata... /.../ então se ele gosta de matemática ele vai nesse caminho... buscar .... EU ACHO que seria esse caminho... eu não sei qual o caminho dele (+) mas seria esse/

(400) **Maria Aparecida**: uma pergunta pro Douglas... o que quer você achou da nossa idéia... da minha (+) e da Alexandra?

(401) **Douglas**: interessante/

/.../

(414) **Douglas**: ó::: ela falou ali:: e é verdade mesmo... eu sou (+) povã::o/

(415) **Maria Aparecida** : ele gosta muito de povão... regionalidade/

(416) **Douglas**: eu gosto... sabe... sabe aquela coisa assim (+) de... de/

(417) **Maria**: ((incompreensível)) AXÉ... que fala sobre AXÉ//

(418) **Douglas**: eu já li... entendeu? (+) de ba-talha... sabe esses negócios assim? é isso mesmo/

/.../

(423) **Douglas**: /.../ Sócrates... Sócrates eu li//

(424) **Maria Aparecida**: no::ssa...

/.../

(431) **Maria Aparecida**: Albert Einstein... já leu?

(432) **Douglas**: não (+) esse quando eu ia pegar pra ler... não sei... eu peguei no livro assim... NÃO... eu vou tentar né... não mas aí depois eu deixei em cima da mesa lá e sai (+) entendeu? teve outro também... esse eu esqueci o nome/

(433) **Ana Paula**: mitologia grega você go::sta?

(434) **Douglas**: não... era os matemáticos... entendeu?

(435) **Alexandra**: Pitágoras?

(436) **Douglas**: e... ele [Pitágoras] também eu peguei algumas partes... eu fui pegando as partes que eu achava interessante/

(437) **P**: onde você pegou?

(438) **Douglas**: é:: na biblioteca de Guarulhos (++) entendeu (+) de Guarulhos... aqui eu ia e não encontrava//

O movimento do grupo é o de apresentar autores e obras que tenham a ver com seus interesses, empenhando-se para que tome gosto pela leitura. Nos cinco primeiros turnos da seqüência (396-400), as educadoras apresentam diversas opções de leitura, agem no sentido de induzir, de fazer com que descubra que é um leitor, para o que é necessário descobrir os livros e autores de sua preferência. Elas apresentam várias opções de perfis: por exemplo, um leitor que gosta de temas sobrenaturais e ligados a religião (*coisa mediúnica*, *sobrenatural*); um leitor que gosta de textos da área de *exatas*; um leitor identificado com o *povão*, com literatura regional. Douglas reage positivamente ao convite que elas fazem em seus enunciados, identificando-se com as sugestões de leitura. Nesse momento, tem início uma troca rápida de perguntas e respostas nas quais os parceiros da comunicação se alternam (até o momento em que a pesquisadora muda o tópico perguntando sobre o a disponibilidade desses livros) Douglas não foi rechaçado pelo grupo, mas acolhido e sua imagem e os enunciados de seus interlocutores parecem tentar reparar seus já-ditos.

Finalmente, as produções discursivas foram produzidas de modo dinâmico porque permitiram captar as maneiras pelas quais os participantes negociavam posições e pontos de vista, criavam pontes e andaimes sobre os seus próprios discursos e o dos outros para fazerem-se compreender e compreender ao(s) outro(s), estabeleciam comparações, reformulavam e reconfiguravam suas histórias[17]. Essas reconfigurações constituem-se de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, e são atravessadas pela cultura, pela ideologia e por relações de poder, atualizando-se constantemente na situação e na relação dialógica estabelecida (Rossetti-Ferreira et al, 2004). Constituíram-se em movimentos constantes dos sujeitos de (re)elaboração dos discursos, na busca da produção de sentidos com e para o(s) outro(s) a quem dirigiram sua palavra, numa atividade de co-produção discursiva.

[17] Cf. Signorini, 2005.

3.2.2. Revisitando histórias e traçando perfis

Uma das tarefas assumidas nessa pesquisa foi a de conhecer os educadores que tomam parte do CECASI em seu perfil socioeconômico e identificar o seu acesso e consumo de bens culturais relacionados à escrita, pois essa aproximação permite contextualizar referências e circunscrever certas possibilidades e limites nos processos de significação e interação produzidos na/pela pesquisa. Em seu conjunto, essas informações podem também colaborar para o delineamento de processos formativos conectados às necessidades de profissionalização desses agentes, bem como para a revisão de políticas públicas no campo da EJA.

Foram realizados dois movimentos nesse sentido. O primeiro deles diz respeito ao grupo específico de participantes, que colaboraram com essa pesquisa de modo intenso. Com os integrantes desse grupo, que já haviam participado das rodas, foram feitas entrevistas individuais gravadas em áudio. O segundo movimento abarcou todos os educadores do CECASI, pela aplicação de um questionário, durante uma reunião pedagógica. No momento da sua aplicação, 49 agentes tomavam parte das ações educativas de alfabetização de jovens e adultos, dos quais 38 responderam espontaneamente ao instrumento.

As entrevistas

Para traçar a história de formação de leitores e verificar como aspectos ligados às suas experiências de vida influenciaram as apreciações positivas ou negativas frente às práticas de leitura e identidades produzidas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais, gravadas em áudio. Essa técnica mobilizou os educadores a elaborarem outras versões de suas histórias de vida ou a confirmarem aquelas já ditas, a selecionarem acontecimentos que consideraram preponderantes em suas trajetórias como leitores e a apresentarem pessoas que tomaram parte nesses acontecimentos. Permitiram ainda obter dados sobre a avaliação de seus processos, histórias e capacidades de leitura e dos acervos de que dispõem.

Durante as entrevistas, a pesquisadora teve em mãos um elenco dos principais aspectos a serem explorados, retomando ou obtendo informações que diziam respeito aos diversos âmbitos de socialização nos quais os educadores tomaram parte, buscando focalizar diferentes momentos de suas vidas. Partiu-se de algumas questões iniciais básicas para motivar a expressão dos entrevistados, as quais diziam respeito ao autoconceito e à autopercepção como leitor. A seguir, investigaram-se práticas de leitura, acervos e experiências com a leitura em diferentes momentos, explorando o modo como estas se deram ou se dão em diversos âmbitos de convivência e socialização.

Lançou-se mão dessa técnica para procurar ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos educadores-participantes. Os dados obtidos forneceram informações que permitiram, por exemplo, observar o que entra em jogo na conformação deles como leitores, e como essas experiências tendem a ser reelaboradas e trazidas para o ensino da leitura.

O questionário

O questionário é um instrumento típico da abordagem quantitativa. Nessa pesquisa, esse instrumento[18], além de reunir informações que permitiram extrair características sócio-demográficas e econômicas do conjunto de educadores do CECASI, visou inventariar as práticas de leitura e as percepções frente ao domínio de habilidades e práticas. Para tanto, foram organizadas questões em torno de âmbitos ou esferas de atividade humana nas quais as práticas de leitura podem estar presentes. Em cada uma dessas esferas exploraram-se os modos de participação e os acervos disponíveis.

Alguns itens referiram-se à execução de atividades e à freqüência com que as realizam; outros investigaram a posse e o acesso a materiais impressos em diversos contextos; outros ainda os interrogaram sobre hábitos de leitura. Também foram explorados usos de materiais de leitura específicos, como os jornais, livros e revistas. Para sua elaboração, tomou-se por base um instrumento desenvolvido para a pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional — INAF (Ribeiro, 2003), realizada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, contando ainda com as contribuições de

[18] O questionário encontra-se no Anexo 1.

integrantes do Projeto Temático Letramento do Professor. Ao se utilizar o questionário em uma pesquisa sobre letramentos de alfabetizadores, teve-se em mente as limitações de um instrumento de natureza quantitativa, que depende da auto-declaração do respondente. Essas limitações encontram-se sumarizadas por Batista e Ribeiro (2004):

> As declarações supõem, na maior parte das vezes, um esforço de rememoração pouco natural para os sujeitos, uma vez que são levados a determinar e quantificar materiais ou eventos submersos em práticas rotineiras, que não supõem, necessariamente, a atenção a esses aspectos, nem, muito menos, sua retenção. (...) essas declarações têm por objeto práticas culturais hierarquizadas em termos de sua legitimidade, o que faz pesar sobre os sujeitos um efeito de censura — resultando na subestimação de práticas e disposições tidas como ilegítimas ou, ao contrário, na superestimação daquelas consideradas mais desejáveis ou apropriadas. (p. 93).

De fato, dada a natureza complexa das práticas e eventos de letramento em que os sujeitos estão envolvidos, não se pretendeu com o questionário apreender em sua totalidade o que eles fazem com a escrita nas práticas sociais em que estão implicados. Essa apreensão é mais viável em abordagens de tipo etnográfico, que permitem compreender e examinar, como determinada realidade social é construída, a partir das diversas perspectivas dos participantes (Kleiman, 2001b, 2001c, 2005). Assim, as informações obtidas por meio do questionário foram utilizadas com o propósito de aproximação ao universo sócio-econômico dos educadores que atuavam no CECASI e de reconhecimento de como se encontrava distribuído o acesso a bens culturais relacionados à escrita nesse grupo específico de agentes sociais.

Levou-se em conta também, que as respostas poderiam estar circunscritas pelo que os sujeitos presumiam sobre o instrumento, seja quanto à legitimidade desta ou daquela prática presente no questionário, seja sobre as respostas esperadas pela pesquisadora (como representante da esfera acadêmica), seja sobre as finalidades e as conseqüências da divulgação posterior das informações que o questionário produziria. Como precaução, os

itens foram encadeados, partindo de esferas mais familiares para as mais especializadas. No início, exploravam-se práticas de leitura cotidianas, provavelmente familiares aos sujeitos, em seguida aquelas nas quais os sujeitos podiam ou não tomar parte, como a da religião. Também se tomaram alguns cuidados quanto à formulação das perguntas, no sentido de atenuar a possibilidade de censura (utilizando formulações diretas e dirigidas aos sujeitos) e no sentido de oferecer um amplo leque de alternativas, para além daquelas mais prestigiadas socialmente[19].

3.2.3. Observando os educadores em ações

O intuito, ao visitar salas de aula, foi o de penetrar um pouco mais no território dos participantes: assisti-los em ação no ensino da leitura. Não havia sido planejado um acompanhamento sistemático do cotidiano educativo, apenas a observação participante em uma aula de cada educador, previamente combinada. A observação das aulas não visava a avaliação de condutas e de orientações didáticas que eles seguiam, mas a investigação, numa situação previamente planejada por eles e guiada por objetivos já compartilhados, dos recursos de que lançavam mão, das estratégias que colocavam em prática e, o mais importante, da concepção de leitura que fundamentava suas ações. Os dados colhidos nessas situações colaboraram diretamente na forma como se analisou os dados, conduzindo o olhar da pesquisadora por outros planos não previstos de modo inicial.

As visitas foram marcadas em comum acordo, tendo cada educador-participante apresentado oralmente o que pretendia realizar, o porquê e como procederia. Cada visita foi gravada em áudio e vários momentos foram fotografados. Também foram tomadas notas sobre as interações que se estabeleciam durante as atividades desenvolvidas e sobre o comportamento de estudantes e educadores.

Em todas as visitas, a pesquisadora foi recepcionada com grande entusiasmo pelos estudantes e educadores-participantes. Não houve, por parte dos estudantes, qualquer restrição à gravação das aulas ou ao registro fotográfico. Todos assumiram uma atitude colaborativa no curso da gravação. Um dos aspectos que chamou a atenção foi o ambiente

[19] Cf. Batista e Ribeiro, 2004.

alfabetizador: os recursos disponíveis, a sala e seu mobiliário, os lugares e posições físicas dos estudantes e a influência dessa organização na participação de todos nas atividades propostas. Outro aspecto é o modo como o educador orquestrou a aula: a abertura da atividade de leitura (o que e como foi proposto aos estudantes); o desenvolvimento (como se concretizou a proposta, como ocorreu a participação dos estudantes e que papéis lhes foram atribuídos, que temas foram seqüenciados); e seu fechamento.

3.3. Os educadores do CECASI: perfil, práticas e acervos de leitura

Do ponto de vista socioeconômico, há uma série de fatores que aproximam esses educadores. Trata-se de um grupo majoritariamente feminino (dos 38, somente seis eram homens), com forte composição afrodescendente (24 declararam-se afrodescendentes, ou pretos e pardos segundo classificação do IBGE) e que pertencia a grupos de baixa renda[20]. Nascidos no estado de São Paulo, um pouco menos da metade era jovem (com idade até 25 anos). Dezoito eram casadas e 21 tinham filhos. A maior parte completou o ensino médio ou o estava cursando no momento da pesquisa e mais da metade possuía habilitação específica para docência, como mostra o quadro a seguir.

Educação Básica	Ensino Superior
20 completaram o curso magistério de 2º grau.	1 completou o Normal Superior.
10 cursavam o ensino médio (quatro no curso magistério).	7 cursavam o ensino superior (3 cursavam Pedagogia e 1 Letras).

A predominância de mulheres em atividades educativas não é novidade, seja em processos formais ou informais. Porém, ao observar as variáveis sexo e idade frente às condições de empregabilidade no município, a presença de mulheres jovens no CECASI também deve estar relacionada a fatores da própria conjuntura socioeconômica. Um deles é o universo restrito de empregos no município, o que obriga grande parte da população a

[20] Duas informações indicam esse pertencimento. A renda familiar bruta mensal não ultrapassava seis salários mínimos, sendo a média de rendimentos de 746 reais (um pouco menos de 2 salários mínimos, em 2007). Na classificação socioeconômica, a maior parte localizava-se nas classes C e D/E.

buscar ocupação em outras cidades. Esse é um problema que afeta as mulheres de modo particular, mesmo as mais jovens, porque grande parte delas divide sua jornada de trabalho com a administração da esfera doméstica e com os cuidados com a família, e não conta com serviços públicos para dar suporte a suas atividades profissionais. Portanto, encontrar uma ocupação próxima de suas residências, com carga horária reduzida[21], pode ser uma saída para complementar a renda familiar.

Já a presença de jovens pode ser decorrência do desemprego estrutural e da precarização das relações de trabalho, que os afetam de forma mais grave, levando-os a ocupar funções sem regulamentação, em condições precárias de contratação[22], como a de educador no CECASI. Outra possibilidade é o engajamento de jovens com disposição para a participação em ações voltadas à intervenção na realidade local. Além disso, a carga horária (pequena) e o período de trabalho (noturno) também podem ser considerados como fatores que levam jovens que ainda estão estudando a ocupar funções desse tipo.

O CECASI constitui-se, assim, como uma possibilidade de ocupação local, ainda que os educadores sejam considerados como voluntários, sem registro em carteira, recebendo, à época, cerca de 200 reais mensais a título de ajuda de custo. Vinte dos respondentes dedicavam-se exclusivamente às atividades no Programa como educadores, e o restante também exercia outras ocupações. Dos 38, 22 não tinham experiências prévias em ocupações remuneradas; a função de educador no Programa configurava a primeira experiência de trabalho.

Embora não haja exigências quanto à formação docente para atuar no Programa, a maioria desses agentes está habilitada para o magistério, em nível médio. No questionário, não se exploraram as motivações desses educadores para atuar em programas de alfabetização; portanto, não foi possível compreender os fatores relacionados ao deslocamento de profissionais com habilitação para o magistério para um programa educativo informal. Possíveis explicações para esse fato podem ser o número restrito de vagas nas redes de ensino (pública e privada) no município e, principalmente, os efeitos da

[21] A carga horária dos educadores era de 15 horas semanais.
[22] Cf. Pochmann et al (2004)

exigência legal de nível universitário para a docência na educação escolar (Lei de Diretrizes e Bases n° 9394, de 1996).

Os dados obtidos no grupo pesquisado não confirmam a idéia de que a escolarização é um fator de mobilidade social. A maior parte desses sujeitos permanece em extratos sociais similares ao de seus familiares, mesmo com um alto nível de escolarização, se comparado à média brasileira, à média paulista ou à do município de origem (respectivamente, 6,7 anos para pessoas com 15 anos e mais, 7,4 anos e 5,6 anos). Possivelmente, há outros fatores implicados nas possibilidades dos sujeitos se moverem de um grupo social para outro. No caso em pauta, a educação escolar não parece ser um fator determinante, embora possa ter conseqüências no modo como participam, em suas disposições e nos papéis que ocupam em práticas sociais de uso da escrita.

A maior parte dos educadores pertence a famílias pouco ou não escolarizadas, com pais sem estudo ou que não completaram o ensino fundamental[23] e que se dedicavam a ocupações que exigiam pouca qualificação. O nível de escolaridade desses educadores representa um avanço em relação à escolaridade de seus pais, resumida no quadro a seguir.

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Nenhuma	12	12
Ensino Fundamental (1ª a 4ª)	20	16
Ensino Fundamental (5ª a 8ª)	2	6
Ensino Médio	3	3
Ensino Superior	0	2
Sem informação	1	0

A maioria declarou ter convivido com atividades de leitura durante a infância, no âmbito familiar. Apesar do predomínio de acervos e práticas comumente atribuídas a

[23] O nível de escolaridade materna mostrou-se superior ao paterno, o que se mostra compatível com os estudos que indicam que as mulheres brasileiras permanecem por mais tempo na escola do que os homens (Montenegro et al, 2003). Porém, quando os sujeitos avaliam a habilidade de leitura dos pais, mesmo que as mães tenham níveis de escolaridade superior, não há diferenças marcantes: 17 afirmaram que suas mães liam sem dificuldade e 15 afirmaram que seus pais liam sem dificuldade.

pessoas com baixa escolaridade e pertencentes aos grupos mais empobrecidos da população[24], a freqüência com que declaram conviver com eventos em que a leitura ocorre é mais elevada do que a observada na pesquisa INAF 2003 (Montenegro et al, 2003). Essa característica pode ter sido influenciada por intensa exposição a materiais escritos e demandas próprias do processo de escolarização, do local onde vivem, assim como da proximidade a um grande centro urbano, como o município de São Paulo. O próximo quadro mostra as práticas de leitura de pais ou parentes declaradas com maior freqüência, assim como os acervos que estavam disponíveis nos lares onde cresceram.

Leitura na infância	Acervos na infância
A leitura da Bíblia ou de livros religiosos (53%)	Bíblia e livros religiosos; álbuns (82%)
A leitura de cartas (53%)	Folhinhas e calendários (74%)
A supervisão dos pais dos estudos das crianças (47%)	Materiais didáticos (63%)
A leitura de receitas (42%)	Dicionários (50%)
A leitura de revistas (42%)	Livros infantis (47%)
A leitura de livros (39%)	Revistas (47%)
A leitura de folhetos (32%)	Jornais (45%)
A leitura de jornais (29%)	Livros de literatura, enciclopédias (30%)

Todos afirmaram gostar de ler (muito ou pelo menos um pouco). Além disso, 31 declararam que a leitura é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, o que parece revelar uma disposição positiva frente ao ato de ler. Essas declarações, talvez esperadas para aqueles que exercem atividades educativas, contrariam os discursos correntes na mídia impressa e em outros veículos de comunicação de massa, segundo os quais os brasileiros (ou então os jovens) não gostam de ler.

O gosto pela leitura foi bastante influenciado pelos professores desses educadores, diferentemente dos dados da pesquisa INAF 2003 para as classes C e D/E, na

[24] Ver resultados do INAF 2003 (Montenegro et al, 2003).

qual as mães eram indicadas como influentes nesse gosto. Outra possibilidade de comparação com a pesquisa INAF 2003: naquela pesquisa, a indicação dos professores como influências no gosto pela leitura era maior não nas classes de renda mais baixa, mas entre os mais jovens e entre os de maior instrução. No caso em pauta, mesmo pertencendo às classes C e D/E, os educadores indicam seus professores, colocando a escola como uma agência influente de letramento. Isso pode estar relacionado com o fato de que há um grande número de jovens entre os pesquisados, é possível que o processo de escolarização, recente para a maioria, exerça maior influência sobre o gosto do que a família.

O acervo de materiais impressos que declararam dispor pode ser visto no próximo quadro.

Acervos na vida atual
Bíblia e livros religiosos; álbuns (95%)
Dicionário (92%)
Folhinhas e calendários (89%)
Materiais didáticos (76%)
Revistas (76%)
Livros infantis (71%)
Livros de literatura, enciclopédias (63%)
Jornais (58%)
Manuais de instrução (55%)
Enciclopédias (47%)
Livros técnicos ou especializados (39%)
Folhetos, apostilas e livretos informativos (32%)

Sobre esses acervos, cabem dois comentários. Mesmo apresentando um variado conjunto de materiais de leitura em casa, na juventude e vida adulta, este é muito semelhante àquele que tiveram acesso na infância, ainda que tenham ampliado esse universo. Nesse caso, a escolarização dos educadores parece influir na maior freqüência

com que indicam itens como materiais didáticos, dicionário, livros de literatura, livros infantis. Possivelmente, a posse desses materiais está relacionada à permanência na escola, que pressupõe seu uso para a participação em processos de aprendizagem, e ao resultado de políticas estatais de distribuição de livros nas redes públicas.

No questionário, foi explorada de modo um pouco mais aprofundado a leitura de três objetos: os livros, as revistas e os jornais. Mesmo que a freqüência com que indicam a posse de jornais e revistas esteja acima de 50%, chama a atenção a baixa freqüência com que lêem esses dois.

Os jornais são apontados com menor freqüência como material de leitura, em comparação com os outros dois. Somente três educadores declararam ler jornal todos os dias, nove algumas vezes por semana, 23 declararam ler jornal de vez em quando e duas não costumam ler jornal (uma não respondeu). Sobre temas e seções do jornal que costumam ler: mais da metade aponta as notícias locais e matérias que versam sobre saúde; a metade sobre arte, cultura e literatura; e um pouco menos da metade as notícias internacionais (abaixo desse percentual, há uma grande dispersão de seções e temas). A título de comparação, colocamos lado a lado as declarações dos educadores e aquelas geradas na pesquisa O perfil dos professores brasileiros (Unesco, 2002) e no INAF 2003 no quadro a seguir.

Freqüência de leitura	CECASI	Professores brasileiros (Unesco, 2002)	População de 15 a 64 anos (INAF 2003)
Lê jornal diariamente	8%	41%	10%
Lê jornal pelo menos uma vez por semana	23%	87%	32%
Lê revistas pelo menos uma vez por semana	16%	82%	30%
Costuma ler livros	92%	Sem informação	75%

Quanto às práticas de leitura relacionadas às revistas, cinco educadores não lêem revistas, 14 deles lêem eventualmente, seis uma vez por semana, nove algumas vezes por semana, sendo que somente quatro lêem todos os dias. As revistas de informação semanal são as mais lidas (63%), seguidas das que versam sobre religião (30%), sobre a

programação de TV e telenovelas (27%) e sobre o universo feminino (24%). Esse fato pode estar relacionado ao hábito de usarem outros meios, como a TV e o rádio para obtenção de informações e ao valor dessas revistas.

Em relação aos livros, a freqüência com que afirmam que costumam ler é alta (92%). Dezesseis deles declararam ler um ou dois por ano, sete de três a seis; cinco um por mês, três dois livros por mês e duas mais de dois livros. Daqueles que declararam ler livros, os gêneros mais apontados foram os de literatura (especialmente, aqueles que compõem o repertório escolar), de auto-ajuda e de ensaios (da área de educação). Há certa dissonância entre as declarações sobre o costume de ler livros e a quantificação dessa leitura: apesar de 92% deles declararem que têm o costume de ler, a maior parte lê até dois livros por ano.

Uma prática comum a esse grupo é conversar sobre suas leituras de livros, sendo que somente cinco afirmaram não fazê-lo. Compartilham a leitura com pessoas variadas, de sua convivência familiar (47%), do âmbito escolar (professores e colegas de escola, 36%), ou outros grupos de socialização (28%). Chama a atenção o fato de não apontarem suas colegas de trabalho e estudantes como interlocutores privilegiados nessa prática, já que se ocupam, na alfabetização, tanto da formação de leitores como de propostas pedagógicas para que os estudantes aprendam e ampliem seus repertórios de leituras.

Sobre as escolhas dos livros que lêem, um pouco mais da metade declarou ler livros indicados por professores. Relacionaram com menor freqüência os amigos (36%) e as leituras que compõem o repertório escolar (13%). Em 22% dos casos, eles fazem escolhas sozinhos, sem indicações de outros. Novamente, para esse grupo, o âmbito escolar aparece como um espaço que conecta livros e leitores.

Outra característica marcante diz respeito à participação desses sujeitos em atividades associativas ou comunitárias, para além daqueles relacionadas ao CECASI. Destaca-se que 19 deles participavam de grupos religiosos, 11 de associações de bairro, 10 de partidos políticos, cinco de grupos que desenvolvem atividades sócio-culturais, quatro de grêmios estudantis. A função que exercem nesses âmbitos também chama a atenção: 28 deles afirmaram ser educadores ou agentes sociais.

Oliveira (1999) tem apontado em pesquisas recentes para as possíveis conseqüências cognitivas e sociais para os sujeitos que estão envolvidos em atividades políticas25 ou associativistas, que promovem o engajamento em projetos coletivos que transcendem a experiência imediata. A autora afirma que, nesses espaços, os sujeitos estão envolvidos em uma reflexão sobre projetos sociais que se desvinculam de questões individuais, construindo outras possibilidades de ação sobre o conhecimento e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto da vida cotidiana. Para além da escola, os espaços comunitários e associativos promovem a participação em atividades variadas em que a escrita está presente, que possibilitam reflexão sobre a realidade e sobre questões que afetam suas vidas, e, ainda, que têm em sua base uma relação intensa com projetos de transformação social.

O quadro a seguir apresenta resumidamente os eventos mediados pela escrita e práticas de leitura de que tomavam parte nesses espaços, além de acervos existentes.

Atividades	Acervos
A participação em reuniões (69%)	Materiais didáticos e informativos (54%)
A realização e planejamento de atividades educacionais e culturais (41%)	Apostilas (40%)
A realização de palestras, cursos e oficinas (41%)	Relatórios (37%)
A participação em congressos e seminários (22%)	Livros de literatura (34%).
	Letras de música (34%)

A maior parte das alternativas tem freqüência abaixo de 50%. Uma das possibilidades para explicar essa freqüência é que no conjunto de alternativas do questionário faltavam alternativas com atividades típicas desses contextos e leituras que realizam nesses espaços, informações essas desconhecidas pela pesquisadora — e que só poderiam ser obtidas a partir de uma abordagem qualitativa.

[25] Ver também Pereira (1997), que investiga a oralidade de líderes sindicais com pouca escolaridade.

Outra característica do grupo é a opção religiosa: a maior parte deles (17) pertence à religião católica romana, sete a denominações pentecostais, três são protestantes e os outros se dispersam entre outras religiões (como o Candomblé, a Umbanda, o espiritismo) ou declaram não praticar nenhuma religião. Vinte e um deles freqüentam cultos, missas ou reuniões religiosas pelo menos uma vez por semana e 11 deles declaram baixa freqüência e participação neste âmbito. Nesses espaços, desempenham atividades mediadas pela escrita e declararam ter disponíveis os materiais de leitura a seguir.

Atividades	Acervos
Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos (64%)	Bíblia e livros religiosos (50%)
Seguir folhetos ou livros na missa ou culto (36%)	Hinário e livros de canções (44%)
Cantar no coro ou em grupos religiosos (36%)	Folhetos (42%)
A realização de palestras, cursos e oficinas (31%)	Livros para ensino da religião (36%)
A participação em congressos e seminários (22%)	Livros infantis e infanto-juvenis (25%)

A análise das práticas de letramento e dos hábitos declarados pelos 38 educadores mostra algumas configurações inesperadas, especialmente quando se considera a origem social deles. O nível de renda familiar e a escolaridade dos pais são fatores apontados por alguns pesquisadores como condicionantes no sucesso escolar e formação de leitores (Batista, 1998; Brito, 1998; Rojo, 1995) e que poderiam circunscrever práticas, o acesso e o consumo de bens da cultura escrita. Os dados parecem mostrar uma grande influência do processo de escolarização na disposição positiva frente à leitura, nos modos como lêem e nos materiais que têm disponíveis em casa. Também há uma forte incidência de práticas de uso da escrita realizadas no âmbito da religião e da participação comunitária, o que se relaciona aos materiais que declaram possuir em seus acervos pessoais.

Dentre as práticas de leitura e escrita em que se envolvem no âmbito doméstico, é interessante notar que aquelas com maior freqüência referem-se à administração da rotina doméstica (conjunto de tarefas que permanece sob a responsabilidade da maior parte das mulheres), em especial aquelas relacionadas às transações comerciais, ao controle do orçamento e aos cuidados com a saúde e alimentação. As atividades declaradas com maior freqüência são destacadas no quadro a seguir.

Práticas no cotidiano	
Leitura	Ler bulas (76%)
	Verificar datas de vencimento de produtos (74%)
	Ler correspondência impressa (71%)
	Procurar ofertas em folhetos e jornais (71%)
	Ler manuais para instalar aparelhos (60%)
Produção escrita	Usar agenda para marcar compromissos (63%)
	Fazer listas de compras (58%)
	Deixar bilhetes e recados (55%)
	Copiar e anotar receitas (53%)
Números e operações	Pagar contas em bancos ou casas lotéricas (79%)
	Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos (79%)
	Comparar preços entre produtos antes de comprar (68%)

Outras atividades são indicadas com menor freqüência, como consultar guias e catálogos (por 5% e 24%, respectivamente) e ler cartas pessoais (24%). Atividades de produção escrita são menos freqüentes do que aquelas que envolvem a leitura, como escrever cartas (24%), diários (10%), poesias e histórias (18%) ou reclamar por escrito sobre produtos ou serviços (10%).

Para aqueles que ainda estavam estudando, foram exploradas as atividades que costumam fazer na escola, mostradas no quadro a seguir. Observa-se a predominância do material didático como fonte de estudo, em detrimento de outros gêneros de disseminação de informação e conhecimento.

Hábito	Fontes de estudo	Procedimentos
92% têm o hábito de ler para estudar ou aprender	Livros didáticos (80%)	100% escrevem comentários nas margens de textos estudados
8% não têm esse hábito	Dicionários 49%:	100% anotam as idéias importantes
	Apostilas (25%)	89% sublinham partes do texto
	Livros técnicos, teóricos ou ensaios (20%)	69% fazem esquemas com as idéias principais do texto
		60% fazem resumo do que leram

Quanto às atividades, às leituras e à produção escrita que declararam realizar em sua tarefa como educadores, destacam-se as informações do quadro a seguir.

Materiais que lêem	Tipos de produção escrita	Atividades de que participam
Relatórios (53%)	Relatórios e planejamento (60%)	Treinamentos e cursos (60%)
Jornais (50%)	Bilhetes e recados (50%)	Reuniões de planejamento (52%)
Livros didáticos (48%)	Cronogramas e agendas (24%)	Pesquisa, estudo e busca de informação (45%)
Revistas (45%)	Cartazes com instruções e avisos (19%)	Atendimento ao público (43%)
Bilhetes e recados (42%)	Apostilas (16%)	Eventos culturais (34%)
Livros técnicos e especializados (32%)	Cartas e ofícios (10%)	
Apostilas (29%)		

A participação deles em atividades que implicam ler, produzir e realizar ações relacionadas ao planejamento e à organização do processo de aprendizagem parece bastante restrita. É baixo o percentual que diz respeito a gêneros aos saberes-teóricos da docência, como ensaios, artigos de divulgação científica e livros, ao estudo sobre a alfabetização e ensino da leitura. Quando se atenta ao fato que a desses educadores não é exigida formação

inicial para atuação na alfabetização, indiciando que muitos deles não tiveram a oportunidade de estudar sobre como se dá esse processo e obter informações que apoiariam sua prática pedagógica, a restrição a práticas de leituras e materiais no âmbito do projeto torna-se um fator problemático.

O levantamento das práticas de leitura nas quais os educadores tomam parte, assim como o inventário de seus acervos, não revela o modo pelo qual eles interagem nessas situações ou, ainda, os papéis que desempenham nas interações com esses materiais. Há diversas possibilidades de leituras diante do material impresso, seja ele qual for, que mobilizarão competências, gestos e instrumentos diferentes para sua apropriação. Tais competências e instrumentos apresentam-se, em nossa sociedade, distribuídos de modo desigual, e tendem a variar de acordo com a idade, grupo social, atividade profissional, entre outros aspectos (Bourdieu e Chartier, 1996). Além do modo como aprendem a ler e como de fato lêem, há também diversidade nos valores que as pessoas atribuem ao ato de ler, e nas atitudes construídas em suas experiências como leitoras, dentro e fora do âmbito escolar.

Ao explorar esses dados, foram destacados indícios de configurações, faltando informações suficientes para tomá-los como base de uma compreensão mais aprofundada, o que seria possível a partir da observação e análise de declarações e das práticas em que estão inseridos, nos âmbitos de que tomam parte. Porém, mostram a influência de algumas agências de letramento (como a escola, a religiosa ou aqueles relativas ao âmbito comunitário) em hábitos, práticas e acervos.

Desses dados, talvez possam ser extraídas algumas indicações para a formação em serviço desses agentes que têm como atribuição a alfabetização de pessoas jovens e adultas. No que diz respeito à leitura, parece relevante a promoção de atividades de mobilização e ampliação de acervos, a diversificação de práticas de leitura para além daquelas apontadas como freqüentes por eles, a tomada de consciência sobre os processos sociais, discursivos e cognitivos envolvidos nas práticas de que tomam parte. Quanto ao processo de profissionalização, vale salientar a necessária resignificação e a ampliação de atividades de leitura e escrita que apóiem sua ação alfabetizadora, bem como o planejamento e registro de suas ações.

3.3.1. O grupo de educadores-participantes

Das pessoas inscritas para tomar parte no processo de geração de dados, duas não corresponderam aos critérios estabelecidos: a coordenadora geral do CECASI e a instrutora de informática (indicada pela coordenadora). Elas não eram educadoras do Programa naquele momento e não desenvolviam atividades voltadas à alfabetização de pessoas jovens e adultas. Na primeira roda de conversa, ambas não participaram, pois a pesquisadora havia entrado em contato com elas e retomado os critérios. Além delas, uma das pessoas inscritas não compareceu. Na primeira roda, havia 11 educadoras, um educador e a pesquisadora.

Ao longo do processo de geração de dados, a composição do grupo foi ganhando novas feições. Nas rodas de conversa permaneceram 10 educadoras e um educador. Tomaram parte nas entrevistas 7 educadores e um educador e 5 visitas a salas de aula foram realizadas. A não permanência de três educadores (Neuma, Alexandra e Fabiana) durante a geração de dados foi motivada pela saída delas do CECASI para exercer outras atividades profissionais. Neuma permaneceu apenas no primeiro encontro e Alexandra e Fabiana saíram ao final da primeira etapa da geração de dados. Apesar de terem sido combinados as datas e locais para entrevistas, não foi possível entrevistar Cíntia. E as salas de aula de Cíntia, Claudete e Maria não foram visitadas devido a imprevistos (como a falta do educador no dia combinado, atividades comunitárias que envolviam educadores e suas turmas, eleições municipais, entre outros).

Na primeira roda de conversa, o grupo configurou-se da seguinte maneira.

Alexandra: tinha 25 anos, atuava há nove meses no CECASI. Completou o ensino médio e havia dado início ao curso de pedagogia, mas não conseguiu completá-lo. Em 2004, não pôde mais participar da pesquisa porque mudou de emprego.

Ana Paula: tinha 31 anos, atuava há dois anos no CECASI. Nunca havia trabalhado com educação de jovens e adultos. Concluiu o magistério e, naquele momento, cursava o Normal Superior à distância. Atuara na educação infantil por três anos e dava aulas de reforço escolar em casa. Era casada, com quatro filhos.

Cintia: tinha 20 anos, atuava há dois meses no CECASI. Concluiu o ensino superior, fazendo Filosofia como bolsista numa faculdade privada. Era professora da catequese na igreja da comunidade onde residia.

Claudete: tinha 26 anos, atuava há um ano no CECASI. Completou o ensino médio e pretendia cursar o ensino superior. Era casada e tinha dois filhos.

Daniele: tinha 19 anos, atuava há um ano no CECASI. Concluiu o magistério. Era voluntária numa escola pública nos finais de semana, onde coordenava um coral de 25 alunos. Participava de grupo de jovens, numa igreja católica de sua região.

Douglas: tinha 19 anos e atuava há onze meses no CECASI. Concluiu o ensino médio e dava aulas de dança na comunidade.

Fabiana: tinha 17 anos e estava há um ano e três meses no CECASI. Havia completado o ensino médio e pretendia fazer curso superior. Em 2004, não pôde mais participar da pesquisa porque mudou de emprego.

Maria Aparecida: tinha 36 anos e atuava há dois anos no CECASI. Era voluntária numa escola estadual. Completou o ensino médio e fez curso técnico de atendente de enfermagem.

Maria Donato: era a mais velha do grupo, tinha 38 anos, fez magistério e cursava Pedagogia (2º semestre). Atuava no CECASI há dois anos e dava aulas de reforço escolar em sua casa. Casada, com três filhos.

Miscileide: tinha 23 anos, concluiu o magistério e cursou cinco meses do curso de Letras. Atuava há cinco meses no projeto e como professora eventual numa escola estadual.

Neuma: tinha 34 anos de idade e atuava há cinco meses como educadora no CECASI. Havia completado o ensino médio, era casada, com dois filhos (presentes neste encontro). A partir do segundo encontro não pôde mais comparecer.

Rozilda: tinha 35 anos, atuava há um mês no CECASI. Retomou seus estudos na idade adulta, num projeto comunitário de alfabetização. Completou o ensino fundamental e médio num curso de suplência e, naquele momento, cursava Letras (4º semestre) numa faculdade privada. Foi educadora comunitária em outro programa de EJA na região. Casada, com três filhos.

Do ponto de vista socioeconômico, o perfil desse grupo apresenta-se similar ao do conjunto dos educadores do CECASI. Reuniu majoritariamente educadoras (somente um educador), com idades entre 17 e 38 anos. Todos haviam completado pelo menos o ensino médio, sendo que quatro delas cursaram o magistério nesse nível. Somente uma havia completado o ensino superior e três delas estavam cursando esse nível no momento da pesquisa.

Todos possuíam motivações diversas para a atuação na alfabetização de jovens e adultos; um grupo com pouco tempo de experiência em alfabetização, EJA e com a docência. Diferentemente de uma idéia largamente disseminada na EJA, esse grupo de educadores não mantinha nenhum vínculo com movimentos sociais, partidos políticos ou grupos comunitários, tampouco acumulava atuações em experiências de educação popular. No grupo, cinco educadores atuavam em centros religiosos (Daniele, Alexandra, Fabiana, Cíntia e Ana Paula), todas em atividades formativas que envolviam jovens, crianças ou

casais. Daniele e Maria Aparecida eram voluntárias no Programa *Amigo da Escola*, da SEESP.

Tanto o fortalecimento do vínculo entre os membros do grupo, como as expectativas que apresentaram trouxeram implicações mais gerais para todos. Ao longo do processo de geração de dados, o grupo tornou-se um coletivo de apoio, tanto em relação à ação alfabetizadora como em relação à formação leitora. Além de tomarem parte nas situações previstas, encontravam-se em outros momentos, faziam empréstimos de livros, trocavam materiais para o ensino, e, desde o princípio, mostraram-se muito colaborativos entre si, com a pesquisa e com a pesquisadora. Essa disposição, como já foi destacada, foi elemento constitutivo do processo de geração de dados na pesquisa.

4. Discursos sobre identidades leitoras

> (...) você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco de seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma.
>
> Zigmunt Bauman (2005)

Nesse capítulo, o foco desloca-se para os discursos que produzem identidades a partir e por meio de sistemas de significação disponíveis na vida social. O intuito é mirar os educadores-participantes, suas histórias e práticas declaradas a partir de outro plano: o de seus enunciados sobre que leitor se é ou como se concebem como leitores e como esses dizeres indiciam papéis e posições para eles. Essa produção circunstancial e instável, à mercê das injunções da própria situação de produção do discurso, é vista nessa pesquisa como influente na tomada de consciência sobre si mesmo e sobre o(s) outro(s), sobre as filiações a determinadas representações coletivas sobre a leitura, sobre o que está envolvido no ato de ler e seu ensino e sobre os pontos de referência (pessoas, objetos, lugares, propriedades etc.) que coabitam e constituem as trajetórias formativas desses leitores.

Não há identidades por serem descobertas[1], mas identidades que foram produzidas e reveladas a partir das pautas de interação negociadas no curso da investigação entre pesquisadora e educadores-participantes. Qual o potencial informativo e explicativo dessa produção discursiva e situada sobre a trajetória de formação desses leitores ou sobre as práticas de leitura que realizam? Em que a prospecção sobre o desdobramento auto-reflexivo e dialógico de seus enunciados e da dinâmica que se materializou no processo de

[1] Cf. Woodward, 2000.

geração de dados pode colaborar para a formação de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas?

Perguntar que leitor ou leitora se é tem como pressuposto que é possível fazer escolhas para auto-definir-se e objetivar-se como tal e para afirmar ou negar ser leitor ou para ser algo para além disso. Não se trata de escolhas livres, mas circunscritas, relacionais e produzidas sócio-historicamente por pessoas que atribuem e ocupam determinados lugares interacionais e produzem o espaço social[2]. Suas respostas são compreendidas como derivadas da experiência no mundo social *com* e *entre* leituras. E os envolvem em ações de (re)conhecimento e de exame de sistemas classificatórios (ser ou não leitor, ser um leitor-tipo, por exemplo), de símbolos que indiciam e configuram identificações e diferenciações com leitores, de significações (sobre a leitura e o que se pode fazer com ela, por exemplo), de exercício e de tomada de consciência de papéis atribuídos e ocupados em práticas de leitura (o que cada um faz com os outros à medida que se dedica à leitura e como essa ação dialeticamente retorna a cada um deles), e de como as relações entre leitores e não leitores estão ordenadas, enfim, de tudo o que leitores teriam em comum. Ao enunciarem que leitor ou leitora são, esparramam na interação as significações que atribuem a suas identidades, trazem vozes sociais de modo explícito ou implícito, que funcionam como compostos para a produção de seus posicionamentos, identificações e diferenciações, replicam outros já-ditos, disputam posições frente às propriedades que confirmam a condição e a identidade declarada.

Devido ao adensamento das informações obtidas num espaço maior de convívio, bem como à intensidade dos discursos produzidos nas situações de geração de dados, focaliza-se nesse capítulo, sobretudo, os excertos da roda de conversa 02, porém a análise encontra-se perpassada pelas informações obtidas nas entrevistas, nas visitas às salas de aula, nos questionários, corroborando afirmações e produzindo configurações mais gerais.

[2]As definições de lugar e espaço nas relações sociais são tomadas segundo Certeau (1994). Para o autor, cada elemento, no jogo social, está situado em um lugar próprio e distinto que o define – *é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade* (p. 201). Espaço, por sua vez, implica o trânsito, é animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram e são produzidos, é o lugar praticado - *é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais* (p. 202)

A escolha dos excertos dessa roda deve-se a três características que ela reúne. Em primeiro lugar, nesse evento há um engajamento explícito por parte de todos no sentido de produzirem auto-retratos. Ao fazê-lo, projetam imagens de si como leitores e como alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Isso pode ser constatado nos assuntos encadeados nos diálogos (como se concebem como leitores) e nos temas e assuntos produzidos nas réplicas dos participantes (ver esquema na página seguinte). Essas réplicas, por sua vez, também orientaram a prospecção de relatos, fatores e circunstâncias que conformaram suas trajetórias de formação de leitores nas rodas seguintes e nas entrevistas.

Em segundo lugar, porque nessa roda também se pode observar por meio da dinâmica instaurada entre a pesquisadora e os participantes e destes entre si a constituição de uma comunidade na qual se compartilham, consensuam e disputam idéias e pontos de vista e busca-se a adesão e a aceitação como membro[3]. Outra faceta dessa roda é o modo pelo qual se divide responsabilidades na regulação e encadeamento de assuntos entre todos os integrantes, diluindo a assimetria constitutiva da situação. Dos assuntos encadeados em relação ao tema da roda, seis deles foram introduzidos pela pesquisadora (correspondentes aos turnos 145-165; 166-183; 184-243; 255-257; 316-333; 334-381) e cinco introduzidos pelos educadores-participantes (correspondentes aos turnos 244-254; 258-315; 382-407; 408-444; 445-576), o que demonstra tanto uma intensa mobilização por parte destes para colaborar na produção coletiva desse evento como um equilíbrio na proposição de objetos no diálogo. Foram observados ainda espaços para manifestações de questões de interesse deles, para solicitações de esclarecimentos, para exposições e defesas de pontos de vista, para digressões e para interpelações lançadas a seus pares. E, em terceiro, porque essa roda se revelou território de (re)configurações de suas identidades, histórias de vida, posicionamentos e papéis interacionais. Nessas características observadas encontram-se materializados pressupostos assumidos nessa pesquisa sobre a construção identitária, que estabelecem relações de interdependência entre identidade, interação e discurso, sendo a primeira considerada como elemento produzido pela linguagem e, ao mesmo tempo, resultado das interações em contextos e por grupos sociais específicos (Kleiman, 1998).

O esquema a seguir apresenta um panorama da dinâmica estabelecida.

[3] Cf. Bauman, 2005.

Roda de conversa 02
Tema: como se concebem como leitores
Abertura da roda / Turnos 01 - 144
Encadeamento de assuntos/ Turnos 145-576
Reações-respostas à pergunta: Que leitor ou leitora sou eu?
Turnos 145-165
Redefinições do que é ser um leitor crítico
Turnos 166-183
Redefinições do que é ser um leitor curioso
Turnos 184-243
Reposição da definição de leitor crítico
Turnos 244-254
Redefinições do que é ser um leitor prático
Turnos 255-257
Preferências entre ler e assistir a TV
Turnos 258-315
Materiais e acervos de leitura (para além dos livros)
Turnos 316-333
O ambiente familiar como agência de letramento
Turnos 334-381
A escola como agência de letramento
Turnos 382-407
Indicações de leitura
Turnos 408-444
Materiais diversificados que se prestam à leitura
Turnos 445-576
Leitura compartilhada / Turnos 577-680
Apresentação e leitura do texto *Foram muitos meus professores*, de Bartolomeu C. Queiroz / Turnos 577-621
Comentários sobre o texto e sobre relação entre experiências de vida (leitura de mundo) e leitura (leitura da palavra) / Turnos 6222-680
Relatos de experiência sobre a formação de leitores
Turnos 651-680
Fechamento da interação / Turnos 681-707

4.1. Que leitor ou leitora sou eu?

A análise da construção identitária em curso contempla, nos auto-retratos construídos pelos participantes, a apreciação valorativa sobre si mesmo, sobre seus interlocutores e sobre seus objetos do discurso. Observa também o estabelecimento de laços e, por meio da interação e das relações entre os discursos de cada um, a constituição de uma comunidade entre os interlocutores, mesmo que provisória e relacionada aos objetivos dessa investigação. Além de se deter em cada um dos enunciados, buscando compreendê-los, também examina se e como se encontram entrelaçados, tomando os estilos de construção de suas respostas para a pergunta posta na roda como elemento que permite agrupá-los.

A forma de seus enunciados não resulta de escolhas casuais dos sujeitos; esses enunciados tampouco dizem respeito a produções independentes, sem ligação com a cadeia de comunicação verbal estabelecida localmente, no contexto, e globalmente, a partir do horizonte sócio-histórico em que estão inseridos. Essas produções conectam-se com as intenções, posicionamentos e relações sociais próprias da situação discursiva. Também dizem respeito aos sistemas de significação social disponíveis que permitem compreender e tecer interpretações sobre a realidade, relacionam-se às vozes sociais compreendidas em representações coletivas. Assim, interessam nessa análise os posicionamentos motivados por visões correntes e em disputa sobre a leitura e os leitores, constitutivas de seus enunciados no contexto da interação, como objetos de crítica e questionamento, de concordância, de apoio e argumento, ponto de partida e mote para a construção de seus discursos.

4.1.1. A essencialidade na produção de identidades

A pergunta posta na roda reclama uma descrição de si, uma operação de qualificação realizada a partir do verbo ser: *eu sou uma leitora* X. E desse modo três educadoras procederam: Maria Aparecida, Ana Paula e Fabiana. Em suas produções discursivas há um movimento de aproximação, de adesão explicita à proposta da

pesquisadora, estruturando suas respostas a partir da operação de qualificação *eu sou uma leitora + atributo*. Esse movimento de adesão e aproximação também ocorre entre elas, tanto pela repetição de inícios de enunciados como pela retomada de qualidades e propriedades, de partes de enunciados e expressões esparramadas nas rodas por suas antecessoras. A seguir, são apresentados os enunciados das três:

> (145) **Maria Aparecida**: todo mundo olha pra mim... ((risos)) eu sou uma leitora muito crítica (+) entendeu?... porque quando eu leio alguma coisa assim... eu gosto de ler mu::ito... ficção... romance... poesia... quando eu tô lendo algum livro que eu vejo que não tem conteúdo... não tem nada a ver... o contexto não bate com o que eu quero... QUE EU ESPERO que seja o livro... eu AUTOMATICAMENTE... eu deixo o livro de lado... eu não leio mais... tenho mania de ler o começo do livro... o meio do livro e o final do livro... aí eu SEI se o livro é bom (+) porque quando eu vou escrever às vezes a minha escrita das minhas poesias... das coisas que eu faço... é muito do momento e do que eu leio também (+) então eu gosto de ler muito jornal... críticas de jornais (+) MUITA política... muito esporte... então... eu sou mais uma leitora crítica assim... policio muito o que eu leio (+)
>
> /.../
>
> (150) **Ana Paula**: eu Ana Paula sou uma leito::ra investi-ga-tiva... eu leio muito assim pra me informar... de depende do assunto que eu quero saber... então eu vou atrás daquela determinada coisa pra eu poder adquirir um conhecimento em cima daquilo... eu ADORO LER TUDO... mas infelizme::nte eu não tenho o tempo pra ler o tanto que eu gostaria de ler... às vezes eu chego a pegar livros emprestados... fica comigo um mês... eu não consigo chegar à metade... tenho que devolver... isso é mu::ito ruim... mas infelizmente não dá... o tempo não não permite que eu leia mais do que... que eu gostaria de ler assim... literatura... ler por PRAZER mesmo... pra se distrair... não só pra se informar... mas assim... eu acabo lendo o essencial pra me informar... leio muito revista... bastante... bastante revista... principalmente Nova Escola//
>
> /.../
>
> (154) **Fabiana**: eu... Fabiana... né? bom... eu sou assim uma leitora muito curiosa... (+) eu assim enquanto eu... assim não leio todos os livros que eu vejo pela frente eu não me contento... se eu ver cinco livros eu tenho que... eu leio um pouco de cada... eu quero ler tudo de uma vez só e muitas vezes eu não consigo... aí eu tenho que escolher um... muitas vezes nisso eu demoro um mês pra decidir qual deles eu começo... porque eu pego um... leio um pouco... no outro dia eu pego outro... e... assim... eu sou muito CURIOSA mais assim pra livro... revista... jornal eu não me interesso... agora quanto a livro... nossa... é comigo mesmo/

Maria Aparecida é a primeira a enunciar sua identidade leitora. Ela alinha-se à interpelação da pesquisadora, retomando em seu dizer partes da pergunta posta na roda. Mostra sua aceitação ao pressuposto (ser leitora) e auto-qualifica-se: *eu sou uma leitora muito crítica (+) entendeu?* Um enlace entre pesquisadora e educadora é efetivado por meio da auto-designação e auto-qualificação, de caráter positivo, usadas para responder à

pergunta, expressas pela retomada da designação *leitora,* pela propriedade que a caracteriza como *crítica* e pelo intensificador *muito*.

A partir dessa auto-atribuição, ela aponta aquilo que lhe confere uma identidade leitora. Seu enunciado dirige-se para instituí-la como leitora capaz de emitir opiniões sobre o que lê, de criticar, julgar um gênero, livro ou texto. Após essa operação, ela age no sentido de tornar plausível seu auto-retrato, por meio da introdução de outras propriedades que convirjam para a significação que espera ser alcançada por seus interlocutores. Introduz uma construção causal encabeçada por *porque*, como se previsse uma indagação feita por seus interlocutores[4]. Intercala nessa uma afirmação de seu gosto, mostrando-se como capaz de avaliar materiais de leitura, identificando os gêneros que aprecia (*eu gosto de ler mu::ito... ficção... romance... poesia... o que eu quero QUE EU ESPERO*). Aponta também as circunstâncias que a encaminham para a leitura integral ou não de um livro (*quando eu tô lendo algum livro que eu vejo que não tem conteúdo... não tem nada a ver... o contexto não bate com o que eu quero... QUE EU ESPERO que seja o livro... eu AUTOMATICAMENTE... eu deixo o livro de lado....*).

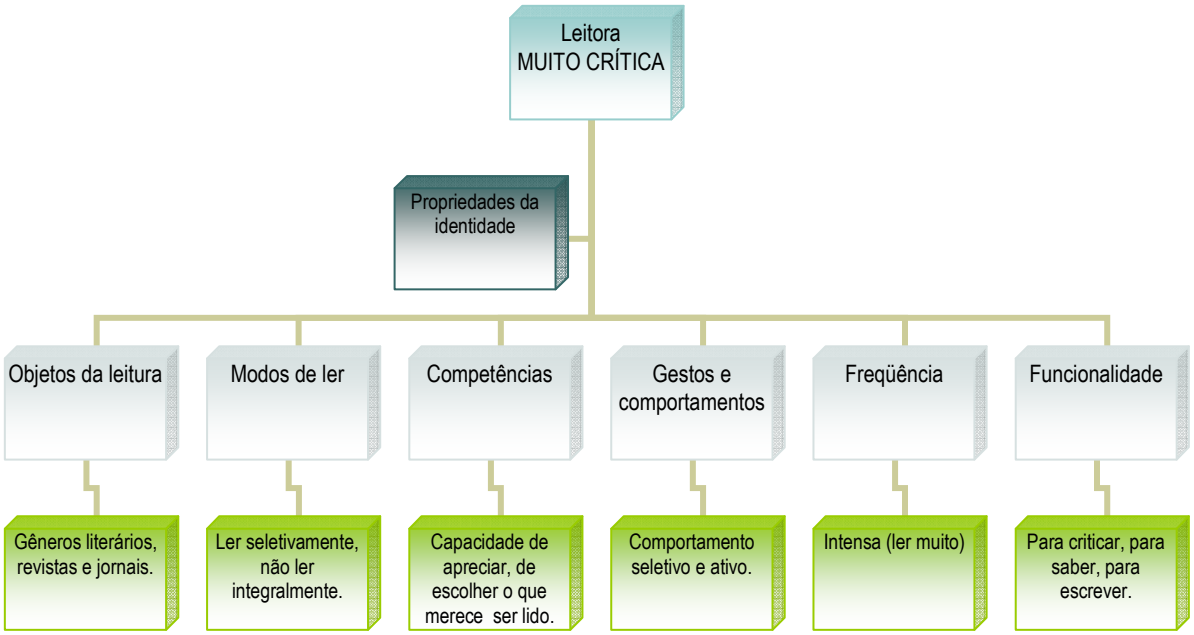
Ela compartilha o sentido do que seja uma leitora muito crítica, configurando-a a partir da capacidade de julgar e avaliar esteticamente objetos de leitura, de atos de ler circunstanciados, de modos de ler, de condições para ler integralmente ou não um livro, da freqüência e da seleção de objetos (além dos livros, os jornais também são mencionados), de gêneros e temas de seu interesse. Encadeia uma série de seqüências explicativas e ilustrativas dessa condição, nomeando, também, objetos de leitura. O uso reiterado do pronome pessoal de primeira pessoa nas construções predicativas com *ser*, ou com verbos de atitude e de volição conjugados no presente do indicativo, conferem responsabilidade, assertividade e agência: são esses os elementos que a instituem como sujeito capaz de intervir no mundo social.

Maria Aparecida configura sua identidade com símbolos da tradição cultural da leitura e da chancela escolar: objetos, disposição, freqüência, correlação entre leitura e escrita, por exemplo. De certo modo, seu dizer mostra-se entretecido por vozes sociais que atribuem aos leitores e, especialmente, aos educadores o papel de críticos, capazes de julgar

[4] Cf. Neves, 2000, p. 812.

obras, de consumir principalmente literatura[5] (vejam-se os gêneros que ela identifica, por exemplo, *romance, poesia, ficção*). Porém, no mesmo movimento, não se coloca como subalterna às convenções e aos símbolos da tradição, ela é sujeito que realiza as ações, avalia o que merece ser lido integralmente, seleciona e *policia* suas leituras.

Dispõe na roda uma combinação de fatores capazes de dar suporte a sua apreciação, como mostra o esquema que segue. Esse modo de configurar-se como leitora vai influir diretamente nos processos identitários em curso de todos os participantes: os atributos usados por ela serão retomados nas suas réplicas tanto para identificar-se com as já-enunciadas, como para se diferenciarem, confrontando-as, relativizando-as, negando-as, introduzindo outras.



Retomando a metáfora do jogo de bilhar, os atributos associam-se às bolas que estarão em jogo e serão rearranjadas a cada jogada, à medida que o enunciador persegue seu objetivo no contexto de produção. A partir das bolas dispostas que cada nova jogada

[5] Cf. Kleiman, 2001c

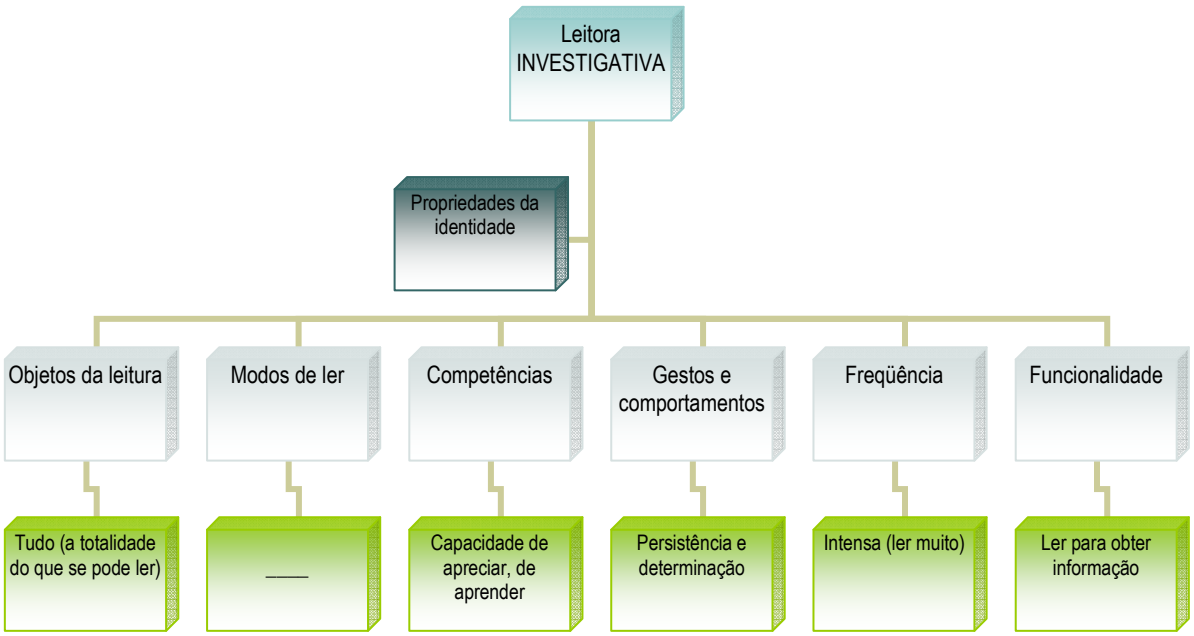
reconfigura-se a situação, por meio da redistribuição delas no campo do jogo: algumas se chocam ou tocam em outras, mudando seus lugares, outras são mantidas onde estão, não foram ao menos tocadas, outras são excluídas, aquelas encaçapadas, dando outras possibilidades aos enunciadores que seguem.

A educadora se dá o direito de não ler até o fim[6] (*quando eu tô lendo algum livro que eu vejo que não tem conteúdo... não tem nada a ver... o contexto não bate com o que eu quero... QUE EU ESPERO que seja o livro... eu AUTOMATICAMENTE...),* contrapõe-se ao dogma escolar próprio da abordagem etnocêntrica, o qual exige a leitura integral e coloca este modo como condição de acesso a um saber que autoriza leitores ao comentário, ao julgamento, à avaliação.

Outra ruptura com a representação da *Leitura* aparece na menção a uma excentricidade (*tenho a mania de*) sobre o modo como mapeia nos livros algo que recomende ou não a leitura integral (aquela guiada por seus interesses): *tenho mania de ler o começo do livro... o meio do livro e o final do livro... aí eu SEI se o livro é bom (+).* Apresenta-se como leitora que sabe percorrer uma obra e mapear campos de interesse de acordo com as finalidades que estabelece.

Ana Paula é a quarta a entrar na roda e sua reação-resposta assemelha-se em estilo à de Maria Aparecida. Começa retomando explicitamente partes da pergunta e tanto se afirma como leitora como se auto-qualifica: *sou uma leito::ra investi-ga-tiva.* Identifica-se com Maria Aparecida ao assumir-se como leitora de modo assertivo, mas se diferencia na auto-qualificação que apresenta com acento enfático: *investi-ga-tiva*. Do mesmo modo que Maria Aparecida e a partir do enunciado anteriormente proferido, no fio de seu discurso vão se apresentando as propriedades que configuram esse seu auto-retrato.

[6] Cf. Pennac, 1993.



É o fato de ler *muito* (a freqüência com que pratica), de ser um sujeito ativo na busca de informações e conhecimentos, o que lhe permite qualificar-se como investigativa: *eu vou atrás daquela determinada coisa pra eu poder adquirir um conhecimento em cima daquilo*. Também configuram esse auto-retrato o gosto, a capacidade de apreciação estética frente ao ato de ler (*eu adoro*), intensificado pelo uso do pronome indefinido *tudo*, com acento enfático. Em seu discurso retomam-se expressões e posições esparramadas na roda ─ além da freqüência, comportamento (ser seletiva e ativa), competências (capacidade de realizar uma ação cognitiva por meio da leitura), e o estabelecimento do *o que* da leitura (*tudo*). Ao mesmo tempo em que seu enunciado ecoa os discursos das duas educadoras que a antecederam (Maria Aparecida e Daniele), aproximando-se delas, diferencia-se de Douglas, que, imediatamente antes dela, afirmara que não gostava de ler.

Diferencia-se também ao conduzir seus interlocutores para elementos que circunscrevem suas práticas de leitura e, conseqüentemente, interferem no retrato de leitora em construção. Em seu enunciado observam-se duas construções adversativas na quais se opõem vozes sociais advindas da representação hegemônica da Leitura com as enunciadas

por ela, aquelas que configuram tanto o leitor ideal (que tem tempo para ler) como o ato de ler legítimo a partir da freqüência (ler muito), da finalidade (ler por prazer) e de certos objetos (literatura):

> /.../ mas infelizme::nte eu não tenho o tempo pra ler o tanto que eu gostaria de ler... às vezes eu chego a pegar livros emprestados... fica comigo um mês... eu não consigo chegar à metade... tenho que devolver... isso é mu::ito ruim...
>
> /.../ mas infelizmente não dá... o tempo não não permite que eu leia mais do que... que eu gostaria de ler assim... literatura... ler por PRAZER mesmo... pra se distrair... não só pra se informar.../.../

O conector argumentativo *mas,* nessas duas construções, anuncia o estabelecimento de uma relação contrária entre posicionamentos, aqueles expressos anteriormente e os que vão ser introduzidos. Na primeira, opõe o gosto de ler (adorar ler) à disponibilidade (ter tempo para). O tempo é o elemento que limita suas práticas e, conseqüentemente, fere a imagem de leitora que vinha construindo a partir da auto-qualificação positiva (*investigativa*) e do gosto exacerbado frente à leitura (intensificado pelo acento e pelo uso do verbo adorar). Nessa operação argumentativa traz as vozes da matriz etnocêntrica da Leitura, que avaliam e autenticam leitores pela dedicação e assiduidade com que a praticam.

Algo semelhante ocorre na segunda construção, quando dá relevo ao imperativo de que a leitura deva ser praticada para determinada finalidade: deve-se ler por prazer, para distração. Ecoam em seu enunciado as vozes típicas das campanhas publicitárias veiculadas no âmbito de políticas culturais em torno da leitura do livro por prazer. Além disso, nessas duas construções, Ana Paula dispõe, ao lado do conector *mas*, o advérbio modalizador *infelizmente,* que aponta a atitude de lamento sobre o que vai introduzir, numa tentativa de sanear por antecipação o possível julgamento sobre a falta que vai declarar, pois essa declaração perturba a imagem de si que está produzindo. Apesar de contrariar a direção argumentativa que vinha sendo construída, a declaração da falta "cultural" funciona também como algo que pode ser conhecido por seus interlocutores, pode ser compartilhado e, portanto, perdoado (não é tão grave a ponto de ser escondido ou de merecer punição).

O tempo é um obstáculo para realizar outras práticas de leitura (ver o verbo gostar no futuro do pretérito, que indica o desejo e também a impossibilidade): ler por

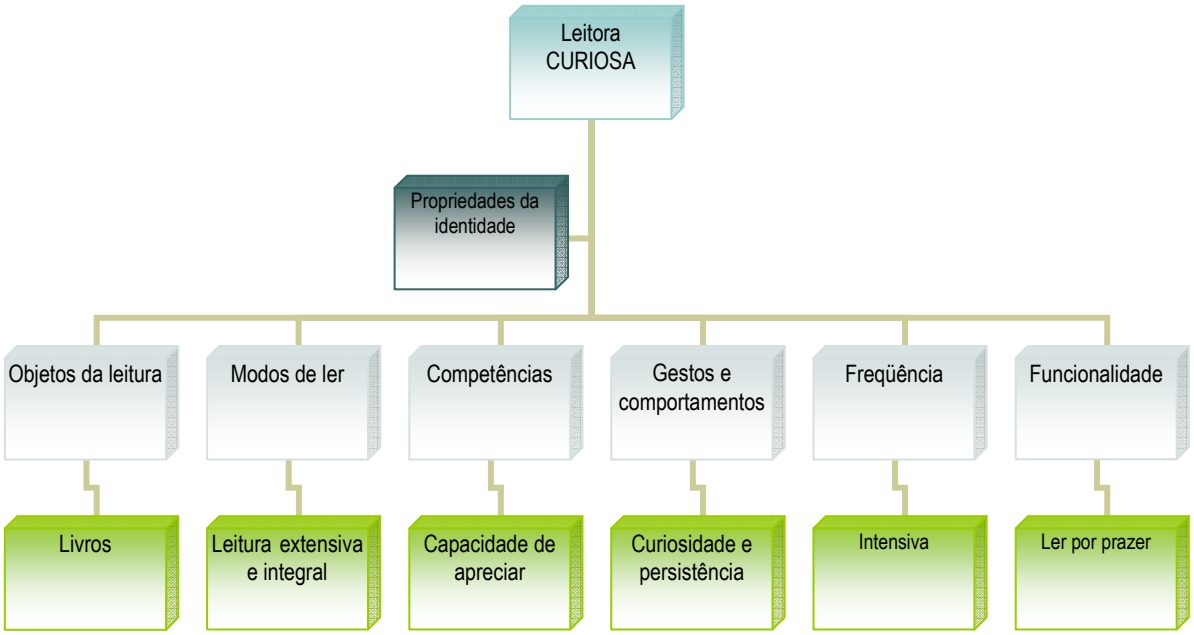
prazer, ler para se distrair, ler literatura. O fator tempo é também apontado por professoras em outras pesquisas[7] e, no caso de Ana Paula, segundo os dados da entrevista, relaciona-se à dupla jornada de trabalho (o cuidado da família e a gestão do âmbito doméstico e dar aulas) e à dedicação à sua formação profissional (cursava o Normal Superior a distância no momento da pesquisa). Sua declaração funciona como uma desculpa e também como uma réplica às vozes do cânone da Leitura. Apesar de prevalecer a leitura utilitária em seu discurso, (*mas assim... eu acabo lendo o essencial pra me informar...),* o final de seu enunciado também carrega as vozes da diversidade, já que admite a leitura de outros objetos (*leio muito revista... bastante... bastante revista... principalmente Nova Escola//).* Apresenta-se de modo ativo, como sujeito que dribla as adversidades e que lê textos relacionados à sua atribuição educativa. A menção à revista (voltada para a formação de professores) converge para a imagem que produz de si, de alguém que lê para informar-se, como se presta a responder à imagem projetada frente a pesquisadora, a leitura de um objeto que forma professores. A positividade e a assertividade do seu dizer também são marcantes.

> (154) **Fabiana**: eu... Fabiana... né? bom... eu sou assim uma leitora muito curiosa... (+) eu assim enquanto eu... assim não leio todos os livros que eu vejo pela frente eu não me contento... se eu ver cinco livros eu tenho que... eu leio um pouco de cada... eu quero ler tudo de uma vez só e muitas vezes eu não consigo... aí eu tenho que escolher um... muitas vezes nisso eu demoro um mês pra decidir qual deles eu começo... porque eu pego um... leio um pouco... no outro dia eu pego outro... e... assim... eu sou muito CURIOSA mais assim pra livro... revista... jornal eu não me interesso... agora quanto a livro... nossa... é comigo mesmo/

Fabiana é a quinta participante da roda, colocando-se como uma leitora curiosa, que só atinge condição de satisfação (*contentar-se*) por meio de uma leitura extensiva, na qual lê *todos os livros* que vê. Ao introduzir o livro genericamente, como complemento preferencial do ato de ler, Fabiana estabelece no discurso relações com vozes sociais que valoram positivamente esse objeto, como um bem cultural em si, vozes essas reacentuadas em campanhas publicitárias e culturais e no processo de escolarização. Realçar o livro tem como efeito colocá-la em determinado lugar no universo da escrita: a de leitora.

[7] Ver depoimentos de professoras na pesquisa de Rosa (2003), por exemplo.

Além de declarar-se como sujeito ativo na leitura de livros (veja-se o uso do pronome pessoal, no presente do indicativo, que dá a dimensão de uma ação habitual e freqüente), ela expressa de modo enfático preferências, disposição e modos de ler, por meio da entoação pausada, dos alongamentos de sílabas, do uso de intensificadores e de repetições: *eu tenho muito prazer em ler... muito mesmo... mesmo... mesmo; eu gosto muito de ler me::smo*. Também afirma sua disposição positiva (curiosidade e persistência) frente à leitura (*sou muito curiosa; enquanto eu...)* e descreve detalhadamente o modo como lê e gosta de ler (a leitura integral do livro para conhecer a obra, sem consultar resenhas ou apresentações).

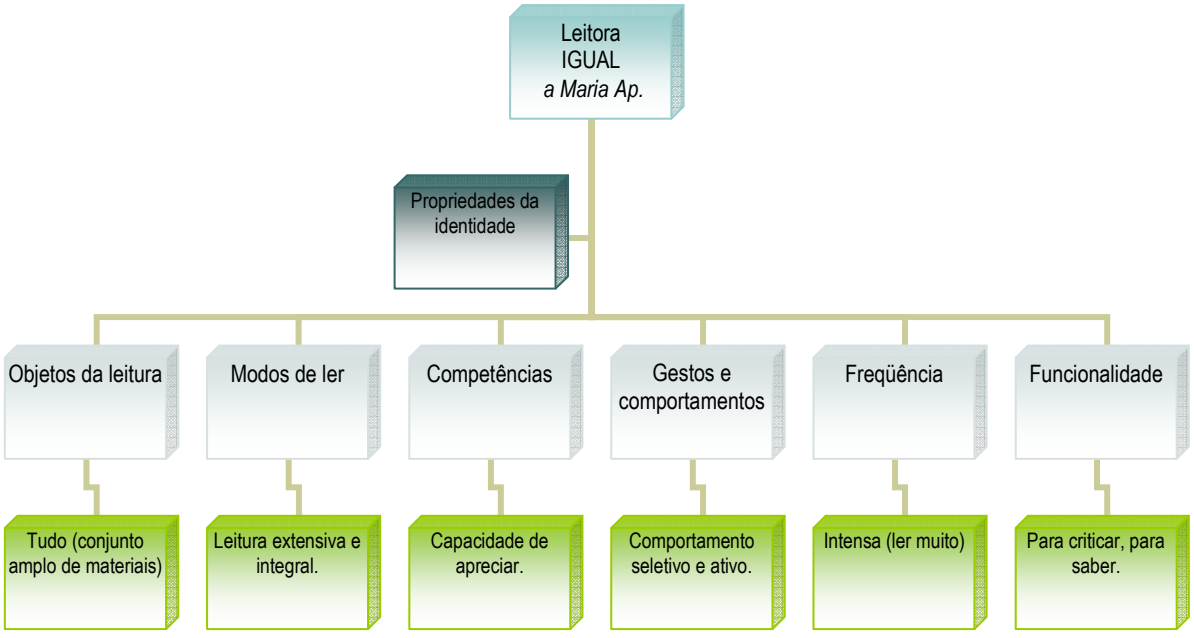


Daniele foi a segunda educadora que entrou na roda, sucedendo Maria Aparecida. Ela também lança mão, no início de seu enunciado, de uma construção predicativa com o verbo ser: *eu sou* X. Porém, logo se diferencia; em vez de explicitar uma qualificação relativa ao tipo de leitor predicado, ela declara sua semelhança com outro membro do grupo:

(146) **Daniele**: e eu Daniele... assim... eu sou igual a Maria Aparecida... eu leio TUDO... de TUDO eu leio... desde a coisa mais boba... da coisa mais científica que seja... e também tenho o mesmo problema que a Maria Aparecida... se eu COMEÇO ler um livro e eu vejo que ele não não abrange os meus conhecimentos... que ele não vai me favorecer a NADA... eu CONTINUO lendo até o final... eu leio ele até o final... mesmo sabendo que ele não vai abranger... pra mim SABE::R o conteúdo daquele livro... entendeu? pra mim PODER criticar ele antes de terminá-lo... porque às vezes ele começa de um jeito... tem um meio diferente e um fim (+) totalme::nte ao contrário... então eu leio ele inteiro/

Não adere, como as demais, integralmente à proposta da pesquisadora. Ela esquiva-se de exprimir uma auto-qualificação, por meio de um adjetivo (*igual*) que a coloca como uma pessoa que não apresenta diferença em relação à pessoa que toma como referência: *eu sou igual à Maria Aparecida*. É a segunda vez na interação que ela realiza um movimento de ir ao encontro de Maria Aparecida, corroborando os enunciados desta.

Apesar do uso do atributo *igual,* que a qualificaria como uma pessoa que não apresenta diferença em relação à Maria Aparecida, nas propriedades que utiliza para configurar seu auto-retrato não há possibilidade de identificação com sua antecessora. Ela se expressa como leitora por meio da descrição de ações, de materiais de leitura, de propriedades e preferências, elementos de que ambas lançam mão na construção discursiva como leitoras.



No entanto, elas se distanciam nos objetos que identificam. Daniele lê de *tudo*, o pronome indefinido indicando a totalidade daquilo que se pode ler. Já Maria Aparecida *policia muito o que lê*. Porém, elas convergem no que toca à variação da qualidade de obras escritas.

As duas também se diferenciam pelos modos como declaram ler. Daniele declara ler de modo integral o livro — *eu leio ele* [livro] *até o final; eu leio ele inteiro* —, enquanto Maria Aparecida insiste na seletividade, lendo integralmente somente aquilo que está no campo de seu interesse. Se, para Maria Aparecida, ser uma leitora *muito crítica* tem a ver com a possibilidade de seleção, de escolha e de emissão de julgamento sobre a obra, para Daniele ser uma *leitora igual à Maria Aparecida* relaciona-se à leitura intensiva (uma ação mental que permite o domínio sobre o conteúdo lido), à leitura extensiva a um conjunto amplo e variado (*ler de tudo;* coisas *bobas* e *científicas*) e à expressão de um julgamento sobre elas: *pra mim PODER criticar ele* [o livro] *antes de terminá-lo*. A sustentação de seu auto-retrato constrói-se num outro eixo: ler até o fim, ler de tudo, saber o conteúdo, emitir opiniões sobre o que leu.

Daniele afirma-se como *igual* à colega, mas os sentidos atribuídos a essa posição de sujeito que assume e sustenta no fio de seu discurso diferem daqueles esparramados e sustentados por Maria Aparecida. Ambas aproximam-se no modo como constroem sua resposta, na positividade com que projetam sua imagem de leitoras e na responsabilidade que assumem sobre seu dizer; ambas mostram-se como sujeitos capazes de realizar habitualmente ações conectadas à leitura. Também se assemelham pela capacidade de julgar as obras que lêem, de emitirem opiniões sobre livros e pela acentuação de objetos e modos de ler típicos da cultura escolar. O movimento argumentativo no enunciado de Daniele opera no sentido da constituição do grupo de leitores, numa rede social em construção da qual ela quer fazer parte; neste aspecto assemelha-se à colega.

Maria Aparecida, Ana Paula e Fabiana aderem à proposição de que são leitoras (*eu sou*) e expressam apreciações de caráter positivo sobre si-mesmas por meio de adjetivos avaliativos (*crítica, investigativa, curiosa*), operando estratégias no sentido de estabelecer o que são (identificar) e, no mesmo movimento, o que não são (diferenciar). Identificam propriedades pessoais, que dizem respeito às suas leituras preferenciais, às competências

adquiridas, aos modos como lêem, aos seus sentimentos, às suas disposições, ao hábito e à freqüência com que praticam a leitura. Todos esses elementos são dispostos em seu enunciados como atributos que lhes são próprios e não apropriados, não recorrem às experiências passadas para dizerem de si como leitoras, não mencionam pessoas, processos ou âmbitos sociais que exerceram influência em sua formação. São propriedades que não estão à mercê de alterações em razão de circunstâncias excepcionais que possam acometê-las, são tratadas como constitutivas da natureza própria de ser leitor.

Selecionam propriedades que caracterizam a natureza de ser leitor, o que as coloca em relação a visões e pressupostos sobre a leitura e leitores. Essas escolhas viabilizam seus projetos de dizer, expressando opiniões, crenças e atitudes, dando a conhecer propriedades ou ações habituais que, ao serem reveladas aos seus interlocutores, autorizam seus discursos. Essas propriedades são configuradas em cada um dos casos diferentemente, mas todas atestam uma apreciação positiva de que partem em seus enunciados. Essas propriedades povoam o discurso hegemônico sobre a Leitura e as autolegitimam frente aos padrões sociais. Vozes sociais da educação escolar são indiciadas em seus discursos, nos modos e convenções sobre o ato de ler, nos materiais que identificam e na disputa em torno da leitura extensiva ou intensiva. Outras vozes sociais indiciadas dizem respeito à leitura por prazer, pelo gosto, alimentadas pela curiosidade *versus* aquela cuja finalidade é sua aplicação concreta e imediata, pragmática.

Tanto o que dizem sobre si como o modo como o dizem estão atravessados pela tensão de serem reconhecidas na/pela representação que produzem de si-mesmas: se é preciso afirmar-se como leitoras, é porque há possibilidades de existirem outras que não são e pessoas que não as legitimem como tal. Possivelmente, esta tensão, própria do estilo com que constroem suas respostas, parece indissociável da assertividade com que enunciam e da positividade com que se representam como leitoras. A identidade nos seus enunciados é uma questão de ser, de essência.

4.1.2. A apreciação na produção de identidades

Nesse agrupamento estão incluídos os enunciados de Douglas, Miscileide e Claudete, que reagiram numa outra orientação argumentativa que não a instada diretamente pela pergunta. Eles não se designaram como leitores e não se auto-qualificaram diretamente, mas construíram seu auto-retrato como leitores indicando um estado emocional genérico frente ao ato de ler (*eu adoro, eu gosto, eu não gosto*). Vale lembrar que, nos enunciados de suas antecessoras, a capacidade de apreciar o ato e obras fôra mencionado como propriedade que, em combinação com outras, as institui como leitoras.

Inicialmente, apresentam-se os enunciados em que a apreciação do ato de ler configura-se de modo positiva.

> (158) **Miscileide**: eu adoro ler... a::h... meu nome é Miscileide... eu adoro ler... mas ao contrário da Maria Aparecida e da Daniele eu quando eu não... assim que eu começo ler o livro que eu vejo que eu não tô gostando eu jogo pra lá... não quero mais... eu vou procurar outros... que têm que começar BOM... eu sempre deixo assim... é adoro ficção também/

> (163) **Claudete**: é:: eu sou a Claudete e eu gosto de ler assim coisas PEQUENAS assim... jorna::is... revi::stas... mas também quando eu pego um livro pra mim ler eu gosto de ir até o final também... ver o que que aconteceu até o fim... fico com curiosidade de SABER NÉ... que o começo MESMO QUE NÃO SEJA INTERESSANTE... às vezes nã::o é até pra fazer crítica né... mas pra mim saber da curiosidade... como que termina o final da história... ((baixa o tom de voz)) eu gosto de ir até o final também (+)

Miscileide é a sexta educadora a entrar na roda e na sua reação-resposta, ela não responde diretamente à pergunta, não atribui a si-mesma uma qualificação, mas declara um julgamento que diz respeito genericamente ao ato de ler: *eu adoro ler,* com o sentido estativo (ter o hábito, ter a inclinação). Ela esquiva-se de uma auto-qualificação explícita, mas, implicitamente, declara ser uma leitora apaixonada, identificada com o sentimento exacerbado que Maria Aparecida e Ana Paula declararam.

Na seqüência, introduz o conector argumentativo *mas,* que orienta para um acréscimo em sua caracterização, um modo de ler, colocando-a em relação à disputa de modos de ler estabelecida na roda: ler ou não até o fim. A conclusão contrária cria uma nova identificação para si e, ao mesmo tempo, uma diferenciação de sua condição frente aos seus interlocutores. Ela não é uma leitora que segue a norma de ler até o final, ação que

atribui a Daniele e Maria Aparecida. Essa propriedade, de não seguir a norma da leitura integral, dogma que figura na representação da Leitura, também se expressa nas ações realizadas quando suas expectativas de fruição (estar gostando de) não são atendidas: *assim que eu começo ler o livro que eu vejo que eu não tô gostando eu jogo pra lá... não quero mais... eu vou procurar outros.* Ela é quem decide o que merece ser lido ou não: [o livro] *que eu não tô gostando eu jogo pra lá*. A leitura integral de um livro é dirigida por sua avaliação: *que têm que começar BOM*. Miscileide projeta também, como suas colegas, a imagem de um sujeito ativo e que exerce controle sobre suas escolhas e ações.

Claudete também entra na roda sem auto-qualificar-se como leitora. Declara sua capacidade de apreciar a leitura de alguns tipos de textos, classificados segundo o tamanho: *eu gosto de ler* assim *coisas PEQUENAS assim... jorna::is... revi::stas...* (...). A declaração a institui como leitora, porém de objetos qualificados por um atributo de contornos pejorativos: *coisas pequenas* (relativo à extensão dos textos).

Ao lançar mão do conector argumentativo *mas,* ela vai contrastar o modo de ler obras menores, implícito no seu argumento com os modos de ler o livro, símbolo legítimo e valorado positivamente por seus interlocutores, que propiciaria uma outra possibilidade de leitura: *mas também quando eu pego um livro pra mim ler eu gosto de ir até o final também... ver o que que aconteceu até o fim... fico com curiosidade de SABER NÉ...* Nesse contraste identifica-se com aqueles que, na roda, admitiram que a leitura integral merece ser praticada para *saber* sobre o que foi lido. Ela dá relevo a essa posição em seu enunciado: mesmo circunstanciada, ela é uma leitora que *gosta de ir até o final também.* Alinha-se desse modo aos posicionamentos de Daniele e de Ana Paula nos quais figuram a leitura integral do livro, modelo de sua preferência, que lhe permite *saber* e *fazer* a *crítica*.

O uso do pronome *eu* junto aos verbos de ação no presente do indicativo a colocam como agente, responsável por seu dizer, ainda que seu enunciado seja entrecortado por pausas e excertos interrompidos e finalizado pelo tom de voz ascendente, o que lhe confere traços de hesitação na fala (*ver o que que aconteceu até o fim... fico com curiosidade de SABER NÉ... que o começo MESMO QUE NÃO SEJA INTERESSANTE... às vezes nã::o é até pra fazer crítica né... mas pra mim saber da curiosidade... como que termina o final da história...*).

O enunciado de Douglas, o terceiro a se pronunciar, destoa daqueles proferidos pelas educadoras que o antecederam (Maria Aparecida e Daniele) e de todos das que o sucederam na roda. Seu enunciado não concorda com o pressuposto da pergunta posta e caracteriza-se pela auto-depreciação.

> (147) **Douglas**: eu não gosto de ler... (+) assim... é ((risos dele))
>
> Risos de todos
>
> (148) **P**: qual seu nome?
>
> (149) **Douglas**: meu nome é Douglas... né? (+) NÃO É QUE EU NÃO GOSTO DE LER... eu só leio o essencial... entendeu? principalmente assim... quando eu vou dar a minha (aula)... aí eu vou... eu leio aquilo... vejo o que é certo e o que não é... agora assim lendo assim... eu gostaria de ter a prática... sim porque minha mãe era fanática por livro... não sei como e eu num... eu não sou... se eu pegar um livro EU COMEÇO LER... aí não sei... aí eu começo a deixar ele... aí eu olho pela grossura... aí eu olho a grossura... não ((risos)) mesmo assim se ele é fininho eu não vou... então eu queria poder ler mais... mas eu não... eu num... sabe assim... eu NÃO VOU ATÉ O FINAL... entendeu? então... pra leitura eu não sou muito bom não... não pratico (+)... bem pouco...

Ele começa com uma negação, vacilante (o uso de *assim*, as pausas e os risos revelam hesitação e incerteza): *eu não gosto de ler... (+) assim... é ((risos dele)).* A negação tem o feito de corrigir uma suposição de seus interlocutores da qual ele diverge[8], demarca a sua não adesão ao pressuposto da pesquisadora implícito na pergunta (*todos são leitores*) e ao de suas antecessoras (que se representaram como leitoras). A partir da negação, Douglas reorienta as expectativas em torno de seu auto-retrato e da imagem de si: ele não gosta de ler, o que implica não corresponder ao leitor ideal que pressupõe estar em questão nos enunciados proferidos anteriormente. A hesitação relaciona-se à consciência de que ele age de um modo desconcertante frente às expectativas que ele projetou sobre seus interlocutores, em especial sobre a pesquisadora. Ele espera uma reação à denúncia que faz sobre si. Os risos dos participantes parecem encorajá-lo na continuidade e no modo como reconfigura seu dizer.

Chama atenção o modo enfático como tenta reparar os efeitos causados pela negação que passa a ser atenuada: *NÃO É QUE EU NÃO GOSTO DE LER... eu só leio o essencial... entendeu?* A reparação da auto-imagem está diretamente vinculada às avaliações e julgamentos antecipados, que podem ser feitos por seus interlocutores. Seu

[8] Cf. Neves, 2006.

enunciado também se diferencia daqueles das duas educadoras que o precederam pelo uso excessivo de negações (*não sei*, *eu não vou*, *não sou*, *não pratico*), por excertos entrecortados e vacilantes, pelo uso de tempos verbais que garantem contrafactualidade do enunciado, o que põe sob suspeita os desejos enunciados (*eu gostaria de praticar*; *eu queria poder ler mais*).

Douglas apresenta-se como uma pessoa que *lê o essencial*, o necessário para dar sua aula, o que lhe parece pouco perto do que gostaria ou do modo como representa o leitor, a partir da figura de sua mãe, uma leitora apaixonada (*minha mãe era fanática por livro*). Denuncia a falta dessa capacidade de apreciar o ato de ler, que coloca como condição para a prática: aquele que lê de modo apaixonado, lê até o fim, não se importa com as dimensões do texto e da obra. Sua conclusão hesitante sobre si mesmo como leitor é marcada pela negatividade (desqualifica a si mesmo e o modo como lê): *então... pra leitura eu não sou muito bom não... não pratico (+)... bem pouco.* Ele projeta na roda uma imagem de si conflitiva, hesitante e negativa, a partir do modo como se configura como leitor, diferenciando-se de modo intenso de suas antecessoras e da proposta da pesquisadora. A idealização de leitor e de certas práticas leva-o a uma auto-depreciação, mas também está explícito na sua fala o desejo de mudança (*então eu queria poder ler mais*) e de ampliar o acesso a práticas de leitura, expectativa que declarou na primeira roda de conversa. Vale lembrar que nessa mesma roda, os educadores se solidarizam com Douglas. A reação-resposta de seus colegas é a de ajudá-lo a refazer essa identidade e a descobrir suas preferências de leitura. Esse fato atesta a construção em curso de uma comunidade de pertença, uma comunidade de apoio mútuo, na qual instigam o educador a tomar parte.

Para os três educadores em análise nesta seção, a construção identitária supõe uma capacidade cognitiva, associa-se à possibilidade de apreciar o próprio ato e apreciar esteticamente obras. No caso de Miscileide, essa capacidade é expressa de modo genérico, o que a coloca próxima ao hábito e, portanto, da predicação existencial: a afirmação *eu adoro*, implica eu leio, que, por sua vez, implica assumir-se como leitor. Quanto à Claudete, apesar de, no seu enunciado ter expressado sua apreciação positiva do ato de ler, o modo como a associa a objetos caracterizados de modo pejorativo, junto à hesitação com que a pronuncia, perturbam a construção da imagem de leitora em curso. Esses traços

negativos tentam ser reparados à medida que ela contrasta a prática de leitura inicialmente declarada com a de outros membros do grupo, que se dedicam à leitura intensiva do livro e que gostam de ler. Mas o contorno negativo inicial e os traços de hesitação também a aproximam de Douglas, mostram uma identidade em conflito.

Os retratos de leitor e os modelos de leitura produzidos pelos três partem de estados subjetivos, particulares, que seguem critérios que não são convencionais, mas são guiados por interesses individuais. Para aquelas que dizem gostar de ler, essa condição admite um relaxamento em relação à imagem de leitores idealizados e às leituras legitimadas, abre um campo de possibilidades mais distenso, no qual se pode ler coisas pequenas, se pode optar por dar continuidade ou não à leitura; pode haver uma prática associada ao prazer. Douglas, no entanto, dá a conhecer uma condição negativa, mas, alternativamente, revelando a falta, talvez apresente o desejo de alçar outra posição frente á leitura e sua identidade leitora.

4.1.3. Relações processuais na produção de identidades

Desse agrupamento faz parte três educadoras que também reagiram numa orientação que não a instada pela pergunta e produziram pequenas narrativas e relatos. Alexandra, Rozilda e Maria contaram suas histórias de formação como leitoras. Para Bruner (1997), o princípio organizador da experiência humana no mundo social é narrativo; é a maneira pela qual se dá a maior parte das produções discursivas entre as pessoas e pode ser considerado um processo cultural compartilhado por praticamente todas as sociedades e os grupos humanos, sendo o caminho básico da produção de significados.

Lançar mão da narrativa de experiência pessoal para produzir suas respostas coloca-se a favor da explicitação tanto do caráter dessa representação, a de um processo vivido, como de posicionamentos que significam esse processo — passar de uma posição particular na escala social e cultural a outra — e a de produção de táticas que driblam as condições desfavoráveis a que estavam submetidos. Podem auto-analisar-se, rever seus atos, comportamentos, interpretar situações vividas e, nessas ações de linguagem, objetivam a própria história de leitores e as relações que estabeleceram ao praticarem a

leitura (Bruner, 1997). Fortalecem essa perspectiva analítica as reflexões de Bakhtin ([1979] 2003) sobre a criação estética na elaboração da autobiografia ou biografia. Para o autor, a narração sobre a própria vida (que pode assumir um caráter prático e objetivo, como o relato de experiência pessoal), pode tornar-se uma forma de conscientização, pois organiza o *vivenciamento* da própria vida. O *eu* que conta a vida é também o *outro* no discurso, *"é o outro possível que se infiltrou na nossa consciência e freqüentemente dirige os nossos atos, apreciações, nossa visão de nós mesmos, do nosso eu para si; é o outro na consciência"* (Bakhtin, op. cit, p. 140).

Como uma narração e auto-reflexão, esses discursos estão fortemente marcados pela menção de estados e condições subjetivas, da descrição de ambientes e condições de vida, de experiências pessoais passadas ou recém vividas, de opiniões e pontos de vista sobre si mesmo, os outros e sobre os acontecimentos e vivências dos sujeitos. Relacionam-se, portanto, à capacidade de autoconsciência, que emerge à medida que interpretam, valoram e distinguem os acontecimentos que compõem sua história com a leitura, muitas vezes pontuados por intercalações que suspendem a narrativa e dão espaço a seqüências avaliativas e explicativas[9].

A seguir apresentam-se os enunciados das três educadoras. Antes delas, quatro educadoras já haviam respondido por meio de uma definição descritiva *sou um leitor...* (Maria Aparecida, Daniele, Ana Paula e Fabiana) e dois por meio da explicitação da capacidade de apreciar ou não o ato de ler (Douglas e Miscileide).

> (156) **Alexandra***:* eu nã::o gostava muito de leitura... eu passei a gostar da leitura depois que eu entrei no Projeto devido à coleção Viver e Aprender e da Poetizando e eu comecei a me interessar mais por leitura pra mim tá passando pros meus alunos (+) e:: a partir daí eu comecei e ler LIVROS... não só jornais... porque eu nunca era chegada a ler jornais assim... comecei ler jornais... revistas... e eu gosto muito de poesias (+) gosto muito... acho muito RICO em tudo e eu gosto assim da poesia ser crítica também... é:: (+) às vezes você lendo é uma coisa... as pessoas entende que tá passa::ndo... não não conseguem é:: interpretar o que a poesia tá querendo demonstrar e ISSO eu consigo pegar... entendeu?

> (157) **Rozilda:** é:: eu não tinha hábito de ler... passei a ter depois que fu::i pra faculdade né? um pouco pela necessidade... que eu faço literatura... então eu acho

[9] Segundo Koch (1997), as intercalações são decorrentes do próprio fluxo dialógico do discurso e das injunções da situação, nas quais antecipam réplicas, prevêem necessidades de seus interlocutores e do monitoramento do próprio discurso.

que tem que ler bastante... tive vários conhecimentos de livros e PASSEI a gostar e se eu pego um... não importa o tamanho eu leio até o fim... embora o tempo é corrido... a gente às vezes precisa ler na conduçã::o... mas eu vou até o fim... gosto assim de SER CURIOSA... o que acontece? o que o autor quis dizer né? eu gosto de ler ATÉ O FIM... o pouco que eu leio eu leio até o fim/

(164) **Maria:** eu não tinha o hábito de ler.. agora eu leio pelo curso da faculdade né... (+) porque eles exigem muito que a gente leia (+) e:: e depende do livro também (+) aqueles (+) livros grosso ((risos))/

(165**) Claudete:** deixa pra trás//

(166) **Maria**: é deixo pra trás/ eu gosto daqueles mais fini::nhos e também que comece interessante e ACABE legal né? porque o livro é assim... ele é que nem a novela/ come::ça legal e tem um fim triste ou um fim né que ... tem hora que//

(167) **Douglas**: não agrada//

(168) **Maria**: é não agrada... entã::o eu leio bastante... quando tenho tempo... quase também não tenho tempo assim pra ler/ o tempo que eu tenho é quando eu vou pra faculdade... na Van... né (+) ou se não à noite assim quando tem um tempinho (+) e (+) dependendo assim do assunto eu continuo... dependendo eu já largo de mão também... ((risos)) não me interessa muito não/

As enunciações anteriores colocaram em jogo valores e posicionamentos sobre a leitura, livros e leitores, assim como alguns conteúdos temáticos que serão retomados por Alexandra, Rozilda e Maria, tais como tipos de leitores (críticos, investigativos, curiosos), modos de ler (a leitura crítica, a leitura para se informar, a leitura por prazer e por curiosidade), formas de consumo do livro (integralmente ou em partes), objetos que se prestam à leitura (os livros foram os mais mencionados, seguidos dos jornais e das revistas, bem como os gêneros valorizados socialmente como a ficção, o romance, a poesia e aqueles de divulgação científica), estados emocionais e disposições frente ao ato de ler (o gosto ou não pela leitura, ser curioso, ter vontade de, a persistência), intensidade com que a leitura é praticada (a questão do hábito e da freqüência da leitura).

As produções discursivas narrativas de Alexandra, Maria e Rozilda as alinham. Seus discursos organizam-se a partir de uma evolução temporal, estabelecem uma relação de anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados em relação ao momento da enunciação. As três determinam um ponto inicial, um antes *sem o gosto*, *sem o hábito*, *sem praticar a leitura do livro* que, nos três casos partem de um estado de ausência ou de negação no enunciado indiciado pelo advérbio (*não*) predicado de ações passadas,

sinalizado pelos tempos verbais (*tinha* e *gostava*, no pretérito imperfeito) que dizem da condição que se modificara.

Em Alexandra, esse estado inicial diz respeito a uma certa indisposição frente à leitura; a falta de gosto não é absoluta, a asserção negativa é atenuada pelo uso de *muito*: *não gostava muito da leitura*. Em Rozilda e Maria, o estado inicial é identificado pela ausência do hábito: *não tinha o hábito da leitura*. Em ambos os casos, elas apontam para fatores que aparecem como condicionantes na formação de leitores e nos modos de ler e de se relacionar com o escrito numa representação universalizante da Leitura: uma certa atitude de leitores (o *gosto*) e um comportamento adquirido e regular de lidar com a escrita (o *hábito*). O fato de mencionarem a falta tem o efeito de colocar em relevo a transformação e, por oposição, indica também, estados e emoções valorados e tomados como afins da leitura por elas: ter o *hábito* e *gostar*.

Elas dão a conhecer na seqüência uma nova situação, um ponto de *viragem* que inaugura o processo em curso, por meio do uso de verbos incoativos, com perífrases que expressam aspecto inceptivo, de início do evento (*passei a gostar, passei a ler, comecei a me interessar*) e pelos marcadores temporais (*depois* e *agora*). Para Rozilda e Maria o marco do processo é a entrada no ensino superior e suas exigências (curso de Letras e Pedagogia, respectivamente). Para o grupo social a que pertencem, a entrada no ensino superior resulta de um forte investimento pessoal[10]. A menção da entrada na universidade tem o efeito de distingui-las dos colegas[11] e também as aproxima do universo acadêmico da pesquisadora. Enfatiza a conquista pessoal, não só do hábito da leitura, mas, também, do acesso a níveis mais elevados de escolarização, fato inédito no grupo familiar pouco e não escolarizado, de origem. Também indiciam a apreciação positiva sobre a escolarização, considerada como via para a formação de leitores.

[10] Ver dados apresentados no Capítulo 3 sobre o conjunto de educadores e níveis de escolarização.
[11] No momento em que se deu a pesquisa, dos nove educadores-participantes, somente Cíntia havia finalizado o curso de Filosofia, porque ganhara uma bolsa de estudos. Ana Paula, Maria e Rozilda cursavam o ensino superior, com idades acima de 30 anos, o que demonstra a entrada tardia nesse nível de ensino e em cursos pouco valorizados e com pouca procura. E Miscileide, Douglas e Daniele já haviam prestado vestibular para universidades privadas, tinham sido aprovados, mas não dispunham de recursos financeiros para custear seus estudos.

Para Alexandra, tornar-se leitor é tomar gosto pela leitura do livro que tem como marco a entrada no Projeto Educar para Mudar, relaciona-se à sua atribuição profissional e ao contexto educacional na qual esta se insere. Esse marco a aproxima do conjunto de interlocutores: todos são educadores como ela; também a legitima em relação à pesquisadora, formadora que atuou no Projeto. Ao mesmo tempo, a distingue de seu grupo familiar de origem (da escolaridade e ocupação de seus pais).

A seguir, contam do ingresso no mundo da leitura, mas não da leitura de qualquer objeto, mas do livro, objeto que complementa o ato de ler, do qual se obtêm conhecimentos e que pode promover a formação do leitor: *a partir daí comecei a ler LIVROS (...); tive vários conhecimentos de livros* (...); *depende do livro também.* Notam-se o uso reiterado do pronome pessoal de primeira pessoa e dos verbos que expressam apreciações subjetivas e indicam processos e ações desencadeados por elas: *eu gosto, comecei a me interessar, passei a gostar, eu passei a ler, eu leio, eu vou*, *eu deixo, eu pego.* As três colocam-se como agentes capazes de alterar o estado inicial desfavorável e protagonistas de suas narrativas (Kleiman, 2006).

Para Maria, diferentemente, a exigência da mudança vem de fora, não se trata de um processo sob seu controle, mas acionado por outros. Esse efeito de sentido é criado pelo uso de *eles*, pronome que remete a um grupo indefinido de pessoas que pertencem à faculdade (infere-se que sejam os professores), *exigem muito* (nível de exigência intensificado pela expressão *muito)* dela e dos colegas estudantes (*a gente*), objetos/pacientes da ação de exigir (*leia*). A escola, aqui representada pela faculdade, é o lócus de referência para sua formação leitora, para a aquisição do hábito de ler, processo que envolve autoridades encarregadas de exigir a leitura (os professores), o acesso a um certo objeto (o livro) e a obrigação de ler.

Esse modo de representar seu processo de formação encontra ecos nas representações sobre a Leitura; nesse caso, tanto seu nível de escolaridade como a localização da leitura escolar têm propriedades de colocá-la, como já dito, numa outra posição: a de uma leitora legítima. Mas, não se trata de uma leitora submissa, que se curva diante das condições escolares que ela mesma aponta. Ao final de sua narrativa, ela se coloca como capaz de decidir o que vai ler, de ter preferências e critérios de escolha,

aspectos evidentes nas intercalações em que pondera *e:: e depende do livro também (+) aqueles (+) livros grosso... ((risos) (...) é deixo pra trás*; e em que explica suas preferências*: eu gosto daqueles mais fini::nhos e também que comece interessante e ACABE legal né?*[12]

A pressão exercida pelo auditório — pelas vozes desse discurso polifônico — para criar certos efeitos de sentido parece levar as educadoras a relatarem o processo de forma linear e progressiva e a reiterar a disposição adquirida, a positividade com que enfrentaram obstáculos e os resultados obtidos. Desse modo, omitem-se contradições, problemas, desvios e ambigüidades e se apontam causas. Seus percursos não são os esperados, dada a situação de vulnerabilidade social. São relatos de sujeitos representados como ativos, que mudam suas condições sociais de origem e que fazem escolhas dentro das fronteiras de uma certa legitimidade que conhecem.

Alexandra, assim como Rozilda, estabelece uma relação causal entre fatos que se aliam para provocar a mudança, (o acesso a acervos *devido* à *coleção Viver, aprender*[13] e ao *Poetizando*[14]; e a sua atribuição educativa *pra mim tá passando pros meus alunos*). A imagem de educador com a qual estabelece relação coincide com a presumida e remarcada em nossa sociedade: a daquele que é capaz de introduzir os estudantes em práticas de leitura e que deve conhecer e saber lidar com certos objetos e práticas, no seu caso, dos livros didáticos e paradidáticos. O lócus de referência de fatores que condicionam a formação do leitor, como em Rozilda e Maria, também se situa no contexto escolar e nos materiais que nele circulam, só que, nesse caso, na condição de educador e não de estudante.

Rozilda volta-se para a narrativa de seu processo, também estabelecendo uma relação causal originada no acesso: adquirir o hábito e tomar gosto relacionam-se ao fato de ter adquirido *conhecimentos de livros* no seu curso. Tanto o hábito como o gosto ligam-se a um modo de ler — *ler até o fim* — com um tipo de disposição do leitor, a *curiosidade*. Todas propriedades mencionadas nos enunciados que a antecederam e que carregam a autenticação de um modelo escolar são ícones desse modelo e compõem o ideário de um

[12] Cf. Kleiman, 2006.
[13] A pesquisadora é co-autora da coleção mencionada, fato reconhecido pelo grupo.
[14] Trata-se de um livro paradidático, coletânea de poesias para estudantes de EJA .

enfoque de Leitura fortemente disseminado tanto na educação escolar (campo em que transita como estudante e profissional) como no cotidiano (por meio de campanhas educativas, imagens e mensagens veiculadas pela mídia).

Rozilda insere em sua narrativa a informação de seu curso universitário: *literatura*. Esse encaixe coloca-se a serviço de explicitar uma informação que considera provavelmente desconhecida por seus interlocutores (essa roda é um dos primeiros encontros de que participa). A literatura e seus gêneros afins são também ícones que a conectam a um leitor prototípico e idealizado, numa representação em que tais objetos encontram-se no topo de uma hierarquia e são capazes de escalonar leitores e suas competências. A seguir, ela usa a narrativa para argumentar, indicando que o fato de cursar literatura a impele a ler, a obrigatoriedade está marcada pela conclusão que esboça: *tem que ler*.

As três educadoras terminam com os resultados e com o balanço positivo sobre a mudança operada, que pode ser dada como certa, eficaz e/ou que ainda precisa ser aprimorada. Nesse momento, os verbos passam a ser conjugados no presente do indicativo, dando a dimensão de um ponto de chegada. Contam de seu estado atual: *são leitoras*. No caso de Rozilda, uma leitora que adquiriu o hábito de ler livros, de lê-los até o fim. Já Maria tem o hábito, lê porque exigem, mas escolhe os livros. E Alexandra tomou gosto pela leitura, ampliou o conjunto de objetos lidos (*os jornais*, *as revistas*, objetos valorados positivamente na sociedade[15]), sabe interpretar poesias. São a leitura e o fato de ser leitor o ponto de chegada de progresso e desenvolvimento pessoal nas três educadoras; a narração se presta para expressar essa transformação no tempo.

Rozilda dá ênfase à mudança repetindo seu modo de ler atual mas atenuando seus efeitos: *eu gosto de ler até o fim ... <u>o pouco</u> que eu leio*. Nessa seqüência, esboça uma avaliação sobre a freqüência com que lê e explicita uma falta (o *pouco*); essa apreciação tem implícito um critério, um certo padrão sobre a quantidade que se deve ler. Coloca-se em concordância com uma norma, uma convenção sobre leitores e Leitura: quem lê, lê

[15] Numa visão tradicional da cultura, o livro, os jornais e revistas são suportes eleitos como complementos por excelência do ato de ler e suficientes para delimitar fronteiras entre leitores e não leitores.

muito, com freqüência. Do mesmo modo que agiu Ana Paula, a atenuação de Rozilda funciona como uma desculpa frente à falta reconhecida.

Maria, por sua vez, atesta sua condição de leitora. Não é só a exigência do âmbito escolar que determina a leitura e /.../ *depende do livro também... aqueles (+) livros grossos* ((risos dela e de outros colegas)) /.../ *eu deixo para trás* /.../. É ela quem determina suas preferências, os livros de que gosta, mas, é a dificuldade frente ao livro (*fininhos*-mais fáceis versus *grossos*-mais difíceis) que determina o que lê e o que está fora de seu domínio de ação.

A leitura tem o estatuto e o poder de colocá-las em outro lugar na escala cultural e de transformar suas vidas, pelo menos no que diz respeito ao acesso à cultura escrita, da qual o livro é colocado como principal representante. Perpassam seus enunciados vozes consoantes a um enfoque legitimador da Leitura, mas, como pôde ser constatado em seus enunciados, os educadores-participantes acionam-nas por meio de táticas[16] voltadas à auto-legitimação, produzindo efeitos que, num mundo cultural altamente hierarquizado, preconceituoso e diferenciador, rompem com uma ordem que se impõe a grupos em relação assimétrica na hierarquia societária, quebram certas expectativas sociais.

Os enunciados deixam entrever a consciência da diferença; da distância a que se encontrariam da Leitura, aquela veiculada pelo discurso dominante que impõe padrões, objetos e modos de ler, pelo fato de pertencerem a grupos sociais empobrecidos. Apesar dos obstáculos e das dificuldades financeiras enfrentadas em suas vidas, enfim, de um estado inicial desfavorável, formaram-se leitoras. Esses aspectos encontram-se implícitos nos discursos, mas podem ser acessados pelo exame de suas condições de vida e do horizonte social em que se encontram. Nesse contexto, vencer, quebrar barreiras impostas pela ordem social, é importante para as três.

[16] Como em Michel de Certeau (1994).

4.2. Construções identitárias de leitores: auto-legitimação e movimentação cultural

Ser leitor com determinadas propriedades, adquirir o hábito e competências, e, conseqüentemente, tornar-se leitor; identificar comportamentos favoráveis e apreço pela leitura; e ser ativo e poder ler de variados modos atualizam-se nas significações que atravessam os discursos desses educadores. São construções identitárias que creditam à leitura e aos leitores lugares sociais diferenciados, que tomam o ato de ler como condição para a incursão em novas práticas e novas identidades, como que promovendo deslocamentos em maior ou menor grau frente aos seus grupos de origem. O livro é apresentado como elemento que afiança as identidades que produzem e como elemento importante neste ponto de *viragem* em suas trajetórias culturais. Subjaz em seus enunciados a crença no poder transformador de uma prática cultural, a Leitura, e no poder do livro.

A busca da auto-legitimação por meio da leitura, da apropriação de objetos culturais e da produção de uma imagem de leitor competente ou a necessidade de tornar-se leitor só existem em sociedades, grupos ou comunidades que crêem na sua importância, na superioridade de práticas consagradas e distintivas e nos bens relacionados ao universo da cultura escrita. No Brasil, onde uma elite letrada tem usado a educação escolar e a cultura escrita como instrumentos para exercer o poder e manter hierarquias sociais, negando e/ou dificultando àqueles em situação de maior vulnerabilidade social seu acesso, apropriação e consumo, os percursos formativos dos educadores-participantes podem ser considerados surpreendentes ou, até mesmo, improváveis (Kleiman, 2001d; Vóvio e Souza, 2005).

Essa crença e o peso social a ela atribuído pelos educadores-participantes concorreram para representação de suas pessoas. Na análise da construção identitária em curso pôde-se observar os recursos que cada educador-participante reuniu, tanto para construir a si mesmo em relação ao(s) outro(s), representando suas pessoas (um *eu-para-mim* e um *outro-para-mim*), como para construir seu auto-retrato de leitor. A operação de construção de imagens de si, como assevera Amossy (2005), não se limita a técnicas ou artifícios de que o enunciador lança mão ou a estratégias conscientemente ordenadas; ela pode se dar de modo deliberado ou não, nas trocas que se efetuam na comunicação, nas quais cada um projeta imagens valorizantes de si e adequadas ao contexto em construção.

Segundo Maingueneau (2005), é a maneira de dizer o que permite a produção de imagens de si; é sob a ótica dessas imagens projetadas (previamente, antes mesmo do dito, e na situação) que os interlocutores estabelecem inter-relações. Nas palavras do autor, *"as idéias apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido"* (Ibidem, p. 73). Essas imagens de si conferiram aos enunciadores, e aos seus interlocutores nas rodas, status e lugares que se colocaram a favor de outorgar legitimidade aos seus discursos, e, portanto às suas identidades como leitores. Também afiançaram seus dizeres frente aos outros, tendo como um de seus efeitos a criação de uma comunidade, a partir da adesão a determinadas posições e pontos de vista sobre leitores e práticas de leitura. Eles agiram coletivamente no sentido de compreenderem uns aos outros, de promover consensos, de compartilhar crenças, histórias de vida, valores, de ensinar, de aconselhar e de se solidarizar com seus interlocutores.

Os efeitos cumulativos das formas lingüístico-enunciativas utilizadas para construírem suas identidades leitoras resultaram em um conjunto de traços marcantes, que diferem de outras pesquisas, nas quais se investiga a auto-imagem de professores ou educadores. Exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Rosa (2003), com professores do ensino fundamental da rede municipal do Recife

> No grupo estudado predominaram formas negativas nas descrições de si-mesmas como leitoras. A leitura foi percebida como uma prática compulsória e sem maior significação. Elas se distanciavam de seu modelo ideal, expressando um sentimento de inadequação. (p.137).

Nesse estudo as professoras lançam mão de propriedades que as desqualificam como leitoras. Apresentam-se como falhas, vazias, inexperientes, infantis, com problemas para ler, entender e escrever, entre outras. Em seus relatos autobiográficos prevalecem dois movimentos: o da autodepreciação e o da expressão do desejo de mudança. Orientam seus discursos no sentido da manutenção de dicotomias sociais em torno do acesso e apropriação de bens culturais e dão a dimensão da distância que consideram estar da "Cultura" ou "Grande Cultura" (a acadêmica, a escolarizada, a vanguardista, a do raro, por exemplo). Segundo a autora, o modo como percebem a si-mesmas como leitoras, distantes de certos parâmetros e expectativas sociais, afeta a imagem profissional delas, implica não estarem

adequadas à atribuição educativa que exercem e não terem legitimidade para desempenhar seu papel como docentes. Os discursos da crise da leitura e do enfoque hegemônico da Leitura influem decisivamente no modo como se situam como leitoras, observam-se a partir da figura idealizada de leitor (um impossível), que lê somente objetos dignos, e, assim, desconsideram suas experiências, práticas e contextos nos quais lêem e escrevem e ensinam a ler. Os jogos de classificação sociais que perpassam a construção de imagens de si certamente dizem mais sobre as categorias de percepção desses sujeitos do que suas práticas efetivas (Lahire, 2006).

Kleiman (2001c, 2006) tem discutido os efeitos do processo intenso de desvalorização profissional dos alfabetizadores e professores de língua materna e da forma como esses profissionais têm sido colocados constantemente em xeque, pela mídia, gestores de políticas públicas e pesquisadores, em relação aos seus saberes e às competências para ensinar a ler e a escrever. Segundo a autora, esse processo de estigmatização e produção de estereótipos calcados em mitos sobre a escrita e seus efeitos homogêneos sobre os sujeitos e em preconceitos, influi no modo como se percebem e se constroem identitariamente como profissionais da educação. Em artigo recente (2006), a autora contrasta representações e posicionamentos de professores e educadores populares, concluindo que, nos discursos produzidos por professoras, elas recorriam a formas negativas verbais e a expressões impessoais, genéricas, aspectos que contribuem para a constituição de sujeitos impotentes diante das *"ações sobre as quais elas não têm poder para modificar"* (p. 3).

Um traço marcante nos enunciados dos educadores-participantes e observado em todos os casos é o uso intensivo e reiterado do pronome pessoal de primeira pessoa *eu* (incluindo-se também *me* e *mim*). Essa característica coloca-se a favor da representação de papéis assumidos por eles, posicionando-os como sujeitos na produção de seus discursos e como protagonistas de suas histórias. Sete educadores-participantes usaram pronomes pessoais de primeira pessoa (*eu, me, para mim*) na posição de sujeitos que realizam ações mentais (*eu leio*, *eu sei*, *para mim criticar*, *eu policio*, *para me informar*, *eu vou escrever*, *eu vejo* [no sentido de julgar], por exemplo); que agem no mundo (*eu leio*, *eu pego*, *eu vou atrás*, *eu largo*, *eu continuo*, por exemplo); que acionam e desenvolvem processos (*comecei*

a me interessar, *eu comecei a ler*, *passei a gostar*, por exemplo), que sentem (*eu gosto*, *eu adoro*, por exemplo), que atribuem qualidades positivas (enunciados com o verbo *ser* e expressões predicativas que as qualificam de modo positivo, como, por exemplo, *eu sou uma leitora muito crítica,* i*nvestigativa; eu sou curiosa*). Pode–se dizer que todos eles se apresentam a partir de um *eu* agente, capaz de transformar situações, de auto-perceber-se e que tem consciência de si-mesmo e dos processos que desenvolve (mesmo no caso de Douglas, o uso do pronome pessoal aparece como sujeito em negações, capaz de abonar a avaliação que faz de si e as declarações sobre como se percebe diante do ato de ler).

O comportamento assertivo é outro traço da imagem que projetam nas rodas, exceção feita a Douglas. Constroem imagens de si afirmando características e competências que autenticam a condição de leitoras, colocam-se como capazes de ajudar outras pessoas, de dar ensinamentos e aconselhar, de fazer escolhas, enfim, apresentam-se como pessoas que reúnem um conjunto de comportamentos que julgam também apreciados positivamente por seus interlocutores, e, especialmente, pela pesquisadora. Observe-se que são raros os enunciados em que aparecem afirmações ou negações atenuadas ou nos quais mostram incerteza, dúvida, hesitação ou não responsabilidade frente ao que dizem sobre si mesmas (ver análise de Ana Paula, Rozilda e Claudete nos itens 4.12., 4.2.3. e 4.2.4 respectivamente).

A positividade é realçada em seus discursos a partir do modo como descrevem a superação de obstáculos e desafios, no modo como narram suas histórias (ver análise de Rozilda, Maria e Alexandra no item 4.2.3), nos adjetivos que utilizam para auto-qualificarem-se, no modo como se percebem e descrevem seus comportamentos. Mostram-se ativas e sujeitos das ações que realizam para alterar uma situação difícil ou para modificar suas condições de vida.

Traços de negatividade também compõem os discursos das educadoras, especificamente, nas narrativas, quando descrevem condições do passado que se transformam no presente (*eu não gostava de ler; eu não tinha o h*ábito, por exemplo). O passado apreciado de modo negativo, marcado pelo déficit, serve para dar relevo e atestar a nova condição alcançada ao final de suas narrativas: um presente pleno e positivo (*agora eu leio*; *eu leio até o fim*, *eu gosto muito de poesias*, por exemplo). Esses traços de

negatividade presentes nas descrições iniciais em seus relatos não se colocam como impeditivos à superação das condições desfavoráveis e não põem em dúvida a capacidade de enfrentá-los; funcionam para representar as condições com as quais não querem mais se identificar (pessoas que não gostavam de ler e que não tinham o hábito, que não liam um livro até o final, por exemplo).

Os educadores-participantes dessa roda encontravam-se em posições de sujeito variáveis, como a de educadores que atuam na alfabetização de pessoas jovens e adultas na educação não formal; a de educadores que pretendem aprimorar e aprender novas práticas, e, centralmente, a de participantes reconhecidos cujas histórias de vida e posicionamentos sobre a leitura e leitores interessam. E, de modo geral, não se pode esquecer que esses educadores faziam parte de um projeto educativo que pretendia intervir na realidade local, o que os colocava em posição de sujeitos solidários com pessoas que, no jogo social, estão em situação de desvantagem frente a eles.

Os educadores no Projeto *Educar para Mudar* são alçados à posição de agentes sociais cuja função é alfabetizar jovens e adultos e com isso promover mudanças na vida dessas pessoas. Essa posição de sujeito parece exercer influência no modo como produzem imagens de si. Diferentemente dos professores cuja posição lhes é outorgada por meio de certificação, estatuto profissional e local de atuação, esses educadores tendem a construir sua identidade profissional na ação cotidiana e nos processos formativos em serviço, num lócus improvisado, que depende de sua proatividade, tanto para criar condições de infra-estrutura (espaço, materiais, equipamentos, mobiliário, por exemplo) como para organizar as turmas de alfabetização e mantê-las. Ainda que fossem reconhecidos como detentores de recursos que seus estudantes não possuíam (mesmo que ambos pertençam a grupos sociais próximos), no campo educacional atuavam numa modalidade marginal e pouco reconhecida. Como dito, a função de educador não é reconhecida do mesmo modo que a dos profissionais docentes da educação formal, que desfrutam de condições de trabalho e infra-estrutura menos precárias e improvisadas.

5. Discursos sobre espaços de formação de leitores e acervos

> A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.
>
> Mikhail Bakhtin, [1952-53/79] 2003.

Neste capítulo são abordados aspectos de histórias e depoimentos dos educadores-participantes que lhes franqueiam formas de inserção no universo da escrita e de acesso aos bens culturais a ele relacionados. Tendo em vista, o objetivo geral dessa pesquisa, o de descrever e analisar práticas de letramento de agentes educativos (que atuam em contextos de educação não formal) em variados espaços de convivência social, explora-se a complexidade dos patrimônios individuais e os do próprio grupo de educadores-participantes, de modo a averiguar até que ponto as competências, comportamentos, modos de ler, preferências, disposições e atitudes geradas em certas experiências são transferidos, estão entrelaçados ou isolados. Observam-se, ainda, as variações intra-individuais e intra-grupais no curso de suas histórias como leitores, de acordo com esferas de socialização e circunstâncias que identificam como relevantes (dimensão sincrônica) e com cada fase de vida (dimensão diacrônica) (Ribeiro, 2005; Vóvio e Souza, 2005). Os dados gerados por meio de entrevistas constituem o corpus principal de análise, porém, fragmentos de rodas de conversa foram trazidos, especialmente, aqueles que colaboram para a compreensão dos

sentidos que atribuem às suas trajetórias formativas, experiências, pessoas e objetos de leitura. Além desses, as informações obtidas por meio do questionário são utilizadas para estabelecer comparações entre aqueles gerados por esse pequeno grupo e os do grupo de educadores do CECASI.

O pressuposto, já explicitado anteriormente, é o de que as relações entre textos, práticas e leitores são muito mais complexas que a mera determinação do nível de escolaridade, da pertença a grupos sociais, ou da posse de determinados materiais impressos. Essa abordagem reconhece os letramentos nesses espaços praticados[1], onde os sujeitos têm acesso a modelos e tomam parte de eventos culturais, constroem e reposicionam identidades sociais, dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita. Enfim, acredita-se que as trajetórias desses indivíduos evidenciam os modos como enfrentam e recompõem a ordem societária que faculta de modo desigual, em nossa sociedade, o acesso à cultura escrita. Também oferecem indícios de como essas experiências no universo letrado afetam de fato suas condições de vida, os lugares ocupados e atribuídos e os valores que essas experiências adquirem para os participantes. Isso porque, como afirma Ribeiro (2005), *os benefícios que o letramento supostamente encerra não podem ser simplesmente admitidos como dado, sem que com isso se incorra na indevida transposição de valores particulares de certos grupos* [em condição de dominância] *para o conjunto da sociedade* (, p. 21).

Na seção *Espaços praticados*, reconstitui-se a partir das narrativas autobiográficas e depoimentos dos participantes evidências que permitem apreender formas de acesso e de uso da leitura em experiências partilhadas com outros leitores e em espaços em torno dos quais se situaram práticas de leitura. Na seção *Acervos de leitura: quem lê, lê o que*?, buscou-se os objetos da leitura e os modos como eles são apresentados e qualificados, procurando compreender as razões para certas escolhas e para os efeitos de sentido criados a partir dos modos como o objeto é representado, nomeado e qualificado nas interações. Interpelar esses complementos do ato de ler no discurso dos participantes proveu mais do que sua identificação, indiciou sua funcionalidade (para que), qualificações

[1] Cf. Certeau (1994).

(valores e julgamentos), a que interesses e intenções servem tais escolhas e quais propósitos são alcançados na produção de seus enunciados.

5.1. Espaços praticados

A análise centra-se na articulação de trechos autobiográficos capazes de evidenciar a centralidade de práticas de leitura em certos espaços, representados como influentes pelos participantes em suas trajetórias. Nos trechos selecionados, os participantes transportam lembranças, narram episódios de partilhas em torno do universo da escrita. São quatro os âmbitos perscrutados, cada um deles correspondendo a uma subseção, averiguando nos sentidos produzidos em seus discursos descontinuidades, conflitos e sincronicidades nas experiências vividas em cada fase de vida e nessas esferas sociais (Lahire, 2002 e 2006).

5.1.1. Na casa

Sobre este âmbito deposita-se uma grande expectativa social no desenvolvimento de hábitos, competências, atitudes e valores que contribuem para a inserção em sociedades letradas. Para muitos pesquisadores esse é um espaço considerado central nas possibilidades de tomar parte em práticas de leitura, em especial porque se relaciona ao desenvolvimento de condutas, disposições e familiaridade com a escrita e com usos orientados para o processo de escolarização. Essa representação sobre o ambiente familiar é amplamente disseminada nos meios de comunicação de massa, nos textos científicos e de divulgação científica, nas pesquisas e avaliações sobre a educação escolar. E atravessa os relatos e apreciações da maior parte dos participantes no que tange às leituras na infância e juventude em suas casas.

Tornar-se leitor é representado em seus depoimentos como um caminho árduo, tenso e dependente, em grande medida, do esforço individual, processo que, apesar de contar com o incentivo externo, coloca esses participantes como agentes capazes de operar mudanças. Em geral, as narrativas caracterizam o ambiente familiar pela falta de condições necessárias à formação de leitores. Os participantes mencionam a pouca ou não

escolaridade dos pais, assim como o acesso restrito a materiais de leitura (especialmente, os valorados por eles como apropriados), como mostram os excertos das entrevistas a seguir:

> (01) **Maria Aparecida**: meu pai é analfabe::to... minha falecida mãe também era analfabe::ta... (+) meus IRMÃOS só: um gostava de ler... aliás... nenhum deles gosta de ler né... AGORA QUE os dois irmãos meus lêem porque eles são testemunhas de Jeová e têm que ler basta::nte né... (+) mas antes NINGUÉM na minha casa gostava de ler... eles não tinham hábito de leitura...
>
> (02) **Ana Paula**: não.. não tinha assim muita coisa não (+) não tinha é:::... o acesso era bem restrito porque assim (++) a minha mãe era era domés::tica.. então eu morava com a minha tia... ela é semi-analfabe::ta (+) né então não tinha essa coisa de ter livro em casa... material de leitura não tinha não... essa::s é revistas Sabrina... essas coisas... eu pegava empresta::do (+) das pessoas assim que tinham livro... essas coisas assim... gibi::s... coisas que me interessavam... eu pegava de outros aí eu lia... mas em casa (+) não tinha/
>
> (03) **Claudete**: a gente morava no interior né e também era mu::ito difícil acessar livro e aí também quem não sabia ler... como meu pai e minha mãe... não tinham muito esse hábito de leitura... meus irmãos quando vinha assim de vez em quando liam alguma coisa assim...mas é... livros deles mesmo... de estudo deles mesmo... mas eu não tinha muito acesso a leitura não...
>
> **P**: na sua casa tinha material de... escrito... de leitura?//
>
> **Claudete** não... tinha meus livros... livros dos meninos [irmãos] (+) que eles deixavam... é: livro de RESOLUÇÃO de problema... essas coisas... é:: cartilha tinha... AÍ ESSES EU LIA... quando eu aprendia a ler eu lia todos assim né... mas gibi... esses livros eu não tinha lá em casa (+) nem revista e nem jornal... porque era no interiorzão mesmo... era (+) era mais ou menos uns sete quilômetros da da minha casa (++) mas era interior mesmo (+) roça mesmo ((risos)).. não tinha/

Predominam o reconhecimento de que o ambiente familiar não provia as condições adequadas para a formação de leitores. Nos três excertos há ênfase na diferença representada como déficit, balizada por valores da cultura dominante e por parâmetros da cultura escolar. Para tanto, lançam mão de negações (*eu não tinha muito acesso, não tinha esse hábito, eu não via*, *ninguém gostava*) e formas adjetivas depreciativas para caracterizar a família (pai e mãe *analfabetos*[2]) e os objetos de que dispunham. Nessas seqüências colocam em relevo os obstáculos a serem enfrentados (pais não ou pouco escolarizados, a falta de livros e de recursos financeiros para obtê-los, o pouco contato com práticas de leitura e, para alguns, o não incentivo de familiares) e, por oposição, indiciam em suas trajetórias as conquistas efetivadas no universo da cultura escrita e práticas culturais sem precedentes nos grupos familiares de origem.

[2] O termo analfabeto carrega em si a marca de um estigma social, com uma carga semântica muito negativa para pessoas não alfabetizadas ou não escolarizadas.

Essa ênfase tem como efeito identificá-las ao grupo dos improváveis, daqueles que estão em situação de desvantagem frente aos grandes obstáculos sociais e econômicos a serem driblados ou superados no campo da apropriação de bens culturais[3]. Está balizada pelas condições que, no enfoque dominante da *Leitura*, são capazes de restringir não só a formação do leitor como também o sucesso na escolarização.

No entanto, o espaço da família ou do doméstico inclui a dimensão do comportamento privado e, segundo, Barton e Hamilton (2000) esse espaço se mostra infiltrado por práticas de uso da escrita geradas por necessidades que envolvem redes de ação e apoio por meio das quais se alcançam determinados propósitos, sendo muito diferentes daquelas realizadas em domínios públicos. E, mais importante, essas práticas variam de acordo com os grupos sociais a que se pertence, aos contextos em que ocorrem, e que podem estar muito distantes de certos costumes, crenças e competências fixados por padrões da cultura escrita hegemônica (Heath, [1982], 2004). Assim, sobre esse espaço foram colecionados traços a partir de seus depoimentos, que se reportam à circulação de materiais impressos, às experiências entre leituras e leitores e à familiaridade com certas práticas de leitura e oralidade que se conectam à formação dos educadores-participantes.

Um primeiro traço marcante é a forte presença da cultura oral na infância, no espaço familiar. Atravessam seus depoimentos a menção aos contos de fadas, aos contos tradicionais brasileiros, às lendas, aos versos populares, aos provérbios, aos "causos", a personagens como lobisomens, sacis, filhos castigados por maus tratos aos pais, almas penadas. São experiências de ouvir histórias narradas pela voz de pais, avós, parentes e vizinhos. Cenas domésticas voltadas à distração e ao lazer, compreendendo uma forma particular de sociabilidade[4]. O contato intenso e familiar com essas narrativas orais registradas e recolhidas pela escrita pode constituir-se em fator favorável na formação desses leitores e no processo de aprendizado da leitura e de escolarização. Apesar de essa

[3] Ver perfil e dados sociodemográficos no capítulo 3.

[4] Historicamente, essa prática conhecida como serões de histórias eram atividades realizadas no âmbito doméstico, em grupos populares e em residentes do campo (nos séculos XIX e início do XX) e assemelham-se aos saraus literários realizados na mesma época pelas classes sociais privilegiadas, no mundo urbano (Lacerda, 2003). Geograficamente, os serões de história são formas de sociabilidade que persistem até os dias de hoje na população do campo, em municípios de pequeno porte e em grupos de migrantes em centros urbanos. Muitas dessas histórias decoradas serão reencontradas pelos educadores-participantes no ambiente escolar, retextualizadas nos materiais didáticos

forma de sociabilidade não encontrar precedentes nas práticas escolares que os participantes rememoraram, reencontrar tais narrativas conhecidas, que sabem de cor, na modalidade escrita pode ter favorecido o aprendizado da leitura.

Rozilda conta sua aproximação ao escrito por meio dos folhetos, da escuta dos versos recitados por sua mãe. Nessa prática, a cultura oral encontra-se imbricada na cultura do escrito e vice-versa, tanto pelo que permanece na memória e é repassado de geração a geração pela voz, como pelo que pode ser acessado, lido e recitado por meio do escrito (Lacerda, 2003). A mãe figura nesse relato como leitora, capaz de dar ritmo e entoação adequados aos poemas [5]. É a partir dessa intersecção que Rozilda conta sobre esse contato:

> (04) **Rozilda**: a minha mãe ela li::a... é:: chamava literatura de cordel... aqueles ANTIGOS VERSINHOS né... é... comprado em banquinha de jornal e tal... então o meu primeiro acesso a leitura era isso /.../ as leituras assim desses versinhos né que a gente chamava... sem conhecimento... chamava verso... era lido à noite... quando:: a gente... por exemplo... terminava o jantar aí ela reunia a gente... alguns vizinhos que às vezes chegava... porque lá no interior tem muito disso... ah vou tomar um café hoje na casa de fulano vou bater papo um pouquinho então era distração pra quando chegava um vizi::nho aí ela ia ler aqueles livrinhos dela né... foi aí o meu primeiro acesso à leitura/

Rozilda atesta que tomar parte desta atividade propiciou uma forma de contato com o universo da escrita (*foi aí o meu primeiro acesso à leitura*). Observa o passado com os olhos do presente e interpreta a experiência com os saberes e valores construídos entre seu processo de socialização no espaço da família e seu processo de escolarização e formação profissional. Qualifica o gênero por meio do adjetivo *antigos*, e usa o diminutivo para referir-se a objetos de leitura que povoam o universo da infância (*versinhos*) e ao local onde eram comercializados (*banquinha*). Todas essas operações apontam para o modo como avalia esses materiais, dá-lhe o contorno de coisas relacionadas ao convívio familiar, que sem conhecimento podiam ser chamados de verso (*a gente* — ela e outros). Ao identificar essa atividade como seu primeiro contato com a escrita admite possibilidades de leitura, ligadas a um modo particular de sociabilidade na infância, na qual se encontra com o texto escrito e a leitura.

[5] Ver Galvão, 2001.

Ouvir histórias contadas pela voz de pessoas próximas aparece em seus depoimentos como experiências de fruição, como Claudete atesta no excerto selecionado. Nessas situações insinuam-se possibilidades de encontro com outros mundos.

> (05) **Claudete**: ouvia...meu pai contava muita história... não assim (+) HISTÓRIA que ele sabia mesmo de passado dele... história de (+) que o pessoal fala que é lenda né... ouvia muita história... eu gostava... ADORAVA ver meu pai contar história... então era muito bom/
>
> **P**: e como que eram esses momentos? (++)
>
> **Claudete**: é:: pra mim era tipo assim... VIAJAVA na história né que ele contava... assim (+) que acontecia nas lendas como de Maria e João... várias outras que eu não lembro de ((corte na gravação)) de caças/ um monte de coisa assim né... de de CAÇADOR... essas coisas... lenda mesmo//

Essas experiências de fruição, no universo da escrita, estão conectadas às obras literárias que, por suas qualidades inerentes, permitiriam aos leitores terem acesso a outras realidades, para as quais a metáfora da "viagem" por enredos e tramas tem sido largamente utilizada nas campanhas em prol da leitura do livro (*ler um livro é viajar*).

Em alguns depoimentos, como os de Douglas, Maria, Maria Aparecida, as histórias da tradição oral têm forte relação com a construção de identidade. Como bem lembra Lacerda (2003), as narrativas do passado nas rodas e serões de histórias no ambiente familiar funcionam como meios para a *compreensão dos fatos de hoje e ontem e, tudo, isso, é rememorado quase como um ritual acerca das experiências vividas, modos de vida, as trocas e os valores* (p. 258). Em Maria Aparecida essas memórias remontam as histórias, lendas, causos.

> (06) **Maria Aparecida**: minha mãe ela não lia... mas ela contava causos né/
>
> **P**: e como era?
>
> **Maria Aparecida**: aqueles causos de assombraçã::o... minha mãe era índia... ÍNDIA MESMO né agora ((incompreensível)) e o meu pai é branco... aí:: minha mãe contava aquelas coisas da do tempo do avó de::la do tempo de::la... da mãe de::la... história de lobiso::mem... mula sem cabe::ça... meu pai também... até hoje... de assombraçã::o (+) umas coisas bem de antigamente né... que fi:lho que batia na mã::e ficava com a mão se:ca... quando morri::a ou que a terra não fincou... esses tipos de coisa que minha mãe contava pra gente (+) muitos causos assim de antigamente... contava da minha história... da (+) dos pare:ntes de::la... meu pa::i... às vezes até hoje eu ainda acho que algumas são uma mentira... ((risos)) meu pa:i (+) sabe ele conta cada coisa assim... às vezes ele conta as coisa e eu relembro que quando eu era pequena eu ouvia ele falando aquilo e às vezes eu lembro que ele falou e eu vou relembrar ele e ele fala... mas EU NÃO FALEI ISSO... aí eu vou contando (+) contando (+) contando eu lembro coisa que eles me contaram quando eu tinha quatro anos... eu ouvindo...

xeretando... ouvindo (+) que era muito diferente das crianças de hoje né...NEM TUDO a gente podia ficar ouvindo né...mas... tipo (+) aí ele fala a::h é mesmo... foi desse jeito mesmo que sua mãe contou... não sei que tem (+) era muito disso que eles faziam

P: quando acontecia isso? tinha um momento assim que... quando a sua mãe e o seu pai contavam histórias pra você?

Maria Aparecida: a::h... não tinha momento não... às vezes dava a doida na minha mãe... ela sentava lá... tava conversando (++) e ela começa a contar (+) aí a gente sentava perto... mas às vezes ela tava conversando assim com outra pessoa adulta... aí ela começava... aí a gente tava perto... OU ENTÃO quando a gente fazia alguma ARTE... aí a minha família é MUITO grande né...ela punha a molecada todinha... eu sou a caçula de casa das irmãs... aí ela punha a gente sentado tipo pra dar a lição (+) tipo é (+) criança que responde o pa::i vem o bicho (+) papão de noite e pega a criançada (+) esse tipo de coisa... entendeu? tem que respeitar os pais/ que não sei o que tem... é:: por causa ... AÍ às vezes ela ia fazer comi::da aí eu perguntava por que da comida... AÍ ELA contava aquelas histórias de índios né que eles contam né... aí ela falava que a mãe dela contava assim...assim...que a mãe dela foi laçada no la::co (+) no meio da do mato... que eles catavam índios assim antigamente... principalmente as índias pra casa::r... que não sei o que tem... que a minha avó pra ela vestir roupa foi... demorou mu::ito te::mpo... não sei o que tem... aí ela já... TIPO contava porque que eu tinha o cabelo li::so... entendeu? ERA EU que puxava às vê::zes... ou uma a::rte que a gente fazia... os meus sobrinhos faziam... aí ela contava... (+) não tinha aquele momento assim... ho::je... tipo se::nta que lá vem história né /.../ então a gente sempre usa... principalmente eu uso bastante isso (+) né para respeitar as pessoas mais velhas... respeitar (+) o: que tá ao meu lado... SER cha::ta... ter uma opinião e não querer mudar.(+) entendeu? sou muito assim. por (+) essas histórias dela que (+) DELA ter sofrido TA::NTO/ passado tanta coisa pra mim e eu fui aprendendo isso... que eu também já passei algumas coisa que se não fosse o que eu tivesse aprendido (+) talvez eu nem taria aqui hoje/ ((baixa o tom de voz)) nem seria professora NÉ/

Como reafirmado no enunciado, ela e seus familiares aprendem comportamentos, a moral (*eu uso bastante isso (+) né ... para respeitar as pessoas mais velhas...*) e ensinam valores. São instâncias onde constroem também uma identidade com o grupo familiar de origem e a compreensão de si mesma.

As práticas vivenciadas no espaço do doméstico relacionadas à tradição oral e aos gêneros identificados pelos participantes reúnem características comuns, tais como: a leitura ou oralidade pública e coletiva, no tempo livre, na qual se convive com diferentes gerações, sem pré-requisitos para a partilha dessas situações; a abordagem de narrativas que tematizam saberes tradicionais, assuntos significativos e interessantes para os que tomam parte e a instauração de um lócus de identificação e construção identitária.

Outro traço marcante nas narrativas é a presença da figura materna que, mesmo não alfabetizada ou pouco escolarizada, é realçada positivamente nos relatos, no período

que compreende a infância e a adolescência. A condição de não ou pouco escolarizada de suas mães não aparece como fator que interfira negativamente em suas trajetórias formativas. As atitudes e comportamentos maternos funcionam como matéria-prima em suas histórias como leitores e são apresentadas por meio de estratégias de investimento para o acesso, permanência e sucesso no processo de escolarização dos filhos (seja pela aquisição de materiais escolares e de livros didáticos, seja pelo acompanhamento do processo de aprendizagem escolar, seja no intercâmbio sobre leituras com os filhos). As mães figuram como pessoas que almejam e incentivam a mobilidade social ascendente para os filhos, driblando adversidades financeiras em favor desse processo, como nos excertos de Daniele e Miscileide.

> (07) **Daniele**: /.../ antes de eu entrar na escola minha a mãe deixava eu com uma moça... né... a minha mãe deixava eu com uma moça pra trabalhar (+) sempre fiquei... nunca fiquei... nunca tive contato direto com a minha mãe na infâ::ncia... sempre foi com a minha avó:: ou foi com a pessoa que cuidava de mim (+) porque ela trabalhava muito né... mãe solte::ira também... então eu acho que meu primeiro contato [com a leitura] foi os gibis... toda vez que ela saia ela trazia um gibi pra mim... eu sempre gostei... eu não sabia lê::r /.../ porque assim... minha mãe só tem até a quarta série... então ela não teve...não vivenciou muito... então ela sempre gostou... tudo que eu... mãe eu preciso de um livro...mãe eu quero um livro... ou então traz um jornal ou revista... ela sempre trouxe... sempre incentivou... assim.. TEM QUE LER NÉ... ainda mais na escola quando (+) quando a gente entra na primeira... de primeira a quarta e passa pra quinta série aí foi o incentivo maior que ela me deu (+) que ela falou/ que agora você tem mais professores na quinta série né... ela sempre incentivou/

> (08) **Miscileide**: eu tinha mais ou menos sete anos e eu ganhei da minha mãe um Almanaque do Sítio do Pica-pau Amarelo (+) e aí foi minha primeira... meu primeiro contato (+) com a leitura... aí primeiro EU SÓ OLHAVA... FOLHEAVA né... aí depois eu comecei a ler... lá com OITO... nove anos (+) bem gostoso (+) foi a patroa dela que deu ... disse que era bom pra mim (+) eu morava com minha avó ... a gente não tinha dinheiro assim (+) então ela veio e me deu//

Em dois casos (Daniele e Douglas), as mães também figuram como incentivadoras do hábito da leitura: lendo com os filhos, ouvindo suas leituras, ou conversando sobre as leituras realizadas por eles. Para Douglas a figura da mãe-leitora aparece como fundamental, ele expressa o desejo de identificar-se com ela, conta sobre o modo como o incentiva ao hábito e à experiência do prazer da leitura.

> (09) **Douglas**: minha mãe lê um li// ... lê um livro por semana (++) um livro por semana... não livros assim... agora ela lê mais livros didáticos... mas ela lê... como ela é... ela é ESPÍRITA... no Kardecismo ela:: lê bastante livros assim de vida lá do centro espírita... então ela lê UM por semana... um por semana mesmo... ela lê...não sei o que... agora que ela tá lendo menos porque ela tá estudando... então ela ta::

> entendeu? ((baixa o tom de voz)) fazendo mais a escola... mas ela lê livro direto.. aí eu falo...*NOSSA...* (+) eu queria ter essa vontade assim... /.../ assim ((baixa o tom de voz)) quem me incentivou bastante foi ela [a mãe] ... me incentivava assim (+) é:: ela pegava assim também quando ela pegava um livro ela me chamava (+) assim ó Douglas ó eu li (+) eu achei isso interessante... OLHA isso aqui... ((baixa o tom de voz)) aí ela lia pra mim... às vezes eu lia...(++) dá vontade... mas eu não sei o que que acontece... quando eu vou assim eu desisto... tipo assim... sabe assim... eu paro... mas isso nas minhas coisas é normal... entendeu?

Esses depoimentos dão visibilidade ao que as mães[6] não ou pouco escolarizadas realizam para que seus filhos tornem-se leitores. Apesar de itinerários sociais pouco privilegiados, há processos que se voltam à aquisição da leitura, e a figura materna trazida nesses excertos tem um papel fundamental. São elas que suscitam o gosto e o hábito da leitura, improvisam práticas de leitura junto à família, colaboram para o estabelecimento de preferências e interesses e mostram-se influentes na aprendizagem da leitura, por meio do esforço empreendido na escolarização dos filhos e investimentos de ordem moral, afetiva e financeira. Figuram também outras pessoas influentes, como irmãos, primos, colegas e vizinhos, que proviam materiais de leitura, ensinavam a ler, trocavam impressões e críticas sobre leituras.

Se, atualmente, a participação da família na alfabetização dos filhos é algo esperado, em alguns grupos sociais, em certos períodos da história, isso nem sempre ocorreu (Lacerda, 2003). Até o início do século XX, as famílias privilegiadas recorriam a pessoas fora do âmbito familiar para colaborar com a formação ou iniciação dos filhos nas letras (os preceptores). Aprender as primeiras letras em casa por intermédio de irmãos mais velhos, mães ou amigos e parentes é uma tática comum em famílias com baixa escolaridade ou com maiores dificuldades de acessar a escola, como mostram pesquisas na área de história sobre a formação de leitores[7]. Ainda que as atividades desenvolvidas estejam limitadas a um sentido restrito de alfabetização (aprender a conhecer letras, a decifrar palavras, a repetir e a decorar), representam as primeiras incursões no mundo escolar nas histórias dos participantes, nas quais partilham novos conhecimentos e gestos, onde formam a si mesmos e aos outros como estudantes e futuros leitores. No trecho a seguir,

[6] Vale retomar que nos questionários os professores foram indicados como influentes na aquisição do gosto e do hábito da leitura, diferentemente dos dados da pesquisa INAF 2003 na qual as mães eram indicadas como influentes nesse sentido por aqueles pertencentes as classes C, D e E.
[7] Ver Lacerda, 2003; Galvão, 2001.

Claudete conta sobre o irmão que lhe ensinou as primeiras letras e a amiga com quem brincava de escolinha:

> (10) **Claudete**: o meu primeiro contato com a leitura foi através do meu irmão né... que ele me ensinou... quando eu entrei na escola eu já sabia o ABC... só que não sabia ainda as FAMÍLIAS...sabia só o ABC....identificar as letras... as vogais, mas eu já sabia isso aí (+) e depois que eu entrei na escola foi que eu fui aprendendo as FAMÍLIAS... começando a ler e na (+) na escola antigamente e principalmente no Nordeste (+) eles não tinha a mania de colocar a gente pra fazer leitura... só em cartilha assim... não tinha aqueles livrinhos de (+) que têm hoje em dia.. é:: como é que se fala? gibis... essas coisas né ((corte na gravação)) e era só mesmo em cartilha... nessas coisas (+) né... aí aprendi a ler na segunda série... que eu já entrei sabendo o ABC então foi mais fácil pra mim... daí meu irmão foi embora e... aí ficou só eu/ minha mãe e meu pai/ meu pai não sabia LER e nem minha mãe também ((corte na gravação)) quando eu chegava em casa eu ia refazer e a gente brincava de professora... eu e minha colega né ((risos))... a gente ficava brincando de professora... às vezes brincava de médico também... mas mais a gente brincava de professora pra no outro dia a gente já saber a lição que eles tinham passado né//

No depoimento de Douglas, a avó, que "mal sabia ler", é considerada como "professora", pelas atividades de leitura que desenvolvia junto aos netos, de contar e ler histórias.

> (11) **Douglas*:*** então minha avó cuidava da gente... não sei o que... ela contava quando a gente sentava assim na no quarto dela (+) HISTÓRIA...assim coisas que aconteceram com ela...porque que antigamente era isso e a gente ia muito (+) quando a gente ia para minha vó. gostava mu::ito (+) conversar com a gente sobre isso... o que ANTIGAMENTE era e agora tá sendo... entendeu? nossa...a gente conversava muito... ela contava HISTÓRIA... às vezes pegava até pra gente ler... LÊ VOCÊ AGORA... vamos ler... aí um... cada um lia um pedacinho... mesmo se demorasse ela lia... tinha a maior paciência... ERA UMA PROFESSORA//
>
> **P**: sua avó sabia ler também?//
>
> **Douglas**: sabia (+) sabia ler não muito assim... entendeu? mas ela sabia é:: (++) das figuras ela sabia passar a história pra gente também... ela pegava um pouco da leitura e junto da leitura ela pegava (+) a as figuras também e juntava e a gente gostava dali... entendeu? então era o hobby dela isso... ((baixa o tom de voz)) pegar assim com os netos e era os quinze ((corte na gravação)) até ((risos)) tava lembrando isso dela/

À medida que os relatos dos educadores-participantes avançam no tempo, mudanças se operam em suas vidas e nas vidas daqueles personagens com os quais compartilham experiências: eles se escolarizaram, tiveram acesso a materiais para a leitura, eles, irmãos e filhos tornaram-se leitores, e, atualmente, são incentivadores da leitura, influem na educação de parentes e vizinhos, organizam bibliotecas particulares para empréstimo e estudo e ajudam amigos e familiares em trabalhos escolares.

Na adolescência, surgem as narrativas sobre leituras às escondidas, clandestinas, sem a tutela e o controle de pais, irmãos mais velhos ou professores, os materiais emprestados e trocados entre amigos e primos, a leitura para fruição. As adolescentes mencionam os romances "açucarados", comercializados em bancas de jornais, como Julia, Sabrina e Bianca, os gêneros de auto-ajuda, as revistas femininas (*Contigo*, de fotonovelas, de fofocas da TV, por exemplo)[8]. Especialmente, os romances encontram-se caracterizados em seus relatos como objetos de deleite e interesse que convidam a "ler sem parar" (Guedes-Pinto, 2002).

Maria Aparecida e Ana Paula relatam as leituras clandestinas na adolescência significando-as a partir de um padrão que as considera ilegítimas, indicam que essas leituras tenderão a ser substituídas por outras à medida que mudam de um ciclo de vida a outro, que se tornam adultas, que *refinam* suas preferências, como explicitado no relato a seguir.

> (12) **Maria Aparecida**: EU LIA MUITO Sabrina.... Bianca... aí depois.. no tempo de adolescência né... aí eu fui REFINANDO... vamos dizer assim... refina::ndo mais... apura::ndo o gosto pela leitura (+) NEM TUDO que você lê às vezes é: interessante...
>
> (13) **Ana Paula**: então é aquela coisa né/ adolesce::nte (+) é:: româ::ntica (+) sonhado::ra (+) então assim... é:: eu me (+) me reportava ali a:: ao acontecimento mesmo né... entra::va e vibra::va com as situaçõ::es (+) quando a menina ficava lá com o rapa::z... quando o encontro dava certo... sofria junto...chorava junto... ria junto... amava ju::nto (+) então assim me colocava mesmo dentro da história//

Nos depoimentos de Ana Paula, a vivência do sonho e do prazer, a experiência de emoções fortes por meio da escrita são realçadas. São práticas de leitura que não demandavam a mediação de professores ou outros interlocutores, fruto de uma leitura intensa, prazerosa e secreta.

---

[8] Alguns autores representam essas narrativas como aquelas que atendem ao gosto popular (Bosi, 1986 apud Rosa, 2003), mas, é preciso relevar que essas leituras são de fácil acesso (encontradas em bancas, com preços acessíveis, por exemplo) e que permitem, por seus temas, estilo e composição, uma apropriação mais flexível, sem grandes exigências, diferentes daquelas do campo escolar e as recomendadas pela teoria literária. Além disso, o gosto *popular* não é um atributo da natureza de certos segmentos da população, é uma construção cultural, da qual o mercado editorial também se ocupa. Editores e autores produzem títulos segundo suas representações sobre esses grupos (o *povo*, os *populares*), presumem suas competências, os temas de interesse, o estilo apropriado. Livreiros, a mídia e os publicitários cuidam para que tais obras atinjam determinados segmentos da população, oferecendo-os amplamente nos locais onde circulam, com preços compatíveis a suas possibilidades financeiras. Em Guedes-Pinto (2002) e Rosa (2003), as publicações Julia, Sabrina e Bianca são relacionadas como sucessoras das Bibliotecas de Moças.

(14) **Ana Paula**: porque assim... é::: nessa ÉPOCA [na adolescência] não tinha televisão em casa (+) então assim eu tinha que fazer alguma coisa pra ocupar o tempo não tinha irmãos... que eu sou filha única (+) então eu tinha que fazer a vida valer a pena de alguma forma né... fazer alguma coisa que fosse legal... então à noi:::te eu gostava de ouvir mú::sica... Love Times... A NOITE INTEIRA e ia pra cozinha... porque era só cozinha e quarto... aí fechava a porta...minha tia ia dormir... eu ascendia uma vela pra não incomodar né (+) a lu::z... ascendia a vela... sentava na mesa e ficava escreve::ndo (+) escrevendo... fazendo um diário mesmo né... ali eu criava histó:::rias de situações assim que (+) eu imagina::va (+) com um suposto namora::do (+) né... (+) então eu imaginava fe::stas... que ia convidar as amigas... como que ia ser aquela festa... tudo aquilo eu escrevia no papel né (+) e quando eu tava com algum livro eu aproveitava então pra ler (+) à noite assim/ ia madrugada à fora... já cheguei a amanhecer o dia lendo (+) na cozi::nhá... senta::da (+) aí tu /.../ no outro dia com a cara amarrotada ia pra escola ((risos))

Sobre as leituras clandestinas cabem três observações. Assim como as práticas orais vivenciadas nesse âmbito, essas leituras também não encontram repercussão na escola e o modo como as participantes se referem a elas encontra-se permeado pelos valores veiculados pela cultura escolar, que as categorizou como de menor importância, fúteis, passageiras ou de segunda categoria. Ainda que a qualidade desses materiais seja questionada por ambas, eles se relacionam à instalação de uma rede informal de circulação de leituras no espaço doméstico, por meio de empréstimos, o que transcende as restrições socioeconômicas e culturais desse grupo. Essas leituras tendem a ser suprimidas ou substituídas por outras mais elevadas na hierarquia estabelecida pelas leituras escolares (por outras mais *refinadas*).

Na juventude e vida adulta o ambiente familiar adquire novas feições. Passa a ser caracterizado como um mundo ocupado por livros e habitado por leitores que usufruem deles, que os conhecem e sabem falar sobre eles, capazes de apreciá-los, que lêem habitualmente.

As narrativas relativas a esse período de suas vidas mencionam a incursão num universo de novas práticas culturais, antes circunscrito pelas condições desfavoráveis no ambiente de origem. Para os jovens solteiros desse grupo, como Miscileide, Daniele e Douglas, as leituras estão associadas a momentos de lazer e fruição e localizadas em espaços de intimidade e solidão ou espaços públicos, como o ônibus, a fila, a viagem. Para as mães desse grupo, exceto para Maria Aparecida, as práticas de leitura na idade adulta apresentam-se submetidas à administração da casa, à educação dos filhos, ao trabalho e à continuidade dos estudos. O ato de ler demanda para estas últimas operar com espaços e

tempos improvisados em meio ao conjunto de atividades domésticas, profissionais e escolares. Como relatam Claudete, Maria e Rozilda.

> (15) **Claudete**: e agora na correria da minha vida também assim de já ser mãe e ter responsabilidade em casa... aí eu leio coisas pequenas mesmo... mas as minhas filhas também... eu tenho uma... a Talita... a pequenininha... que ela pega revistinha... eu compro revistinha pra elas tá lendo e ela tá começando a ler agora... que ela tá na primeira série né... aí quando ela não sabe o nome ela pede pra mim ler... ontem mesmo eu cheguei daqui... que eu vim pra cá pro CECASI... e ela pegou... mãe lê isso aqui pra mim... as duas né::... aí sempre quando elas vão dormir eu pego alguma coisa... livrinho... é:: revistinha pequena... pra ler pra elas e (+) enquanto elas vão dormir... às vezes eu fico lendo e quando vejo elas já tão dormindo... mas é:: coisas pequenas mesmo... até porque o tempo não dá mesmo e eu acho que influencia sim (+) e até elas também me influenciam a ler mais também né... porque elas pedem pra mim ler pra elas/
>
> (16) **Maria**: quase também não tenho tempo assim pra ler... o tempo que eu tenho é quando eu vou pra faculdade... na Van... né (+) ou se não à noite assim quando tem um tempinho /
>
> (17) **Rozilda**: eu me trancava no banheiro pra ler... não escutar filho chamar MÃE... eu lia na condução (++) peguei o hábito de ler na condução... que o pessoal fala assim que ai fica tonto (+) não sei o que... não fica nada ... quando você precisa tudo se acostu::ma /.../

Nesse espaço, no período de vida em que se encontravam na geração de dados, todos relatam o papel da televisão na formação como leitores. Mas, diferentemente de relatos de professores em outras pesquisas[9], não é a ausência do aparelho de televisão o motivo para dedicarem-se à leitura, tampouco a presença da TV aparece como ameaça à formação do hábito. Na roda de conversa 02, um longo trecho (turnos 258-315) é dedicado a identificação de programas de TV que promovem o acesso a autores e obras. Foram citados o programa de entrevistas de Jô Soares, na TV comercial e outros programas da TV estatal e canais fechados como *Café Filosófico*, *Contos da meia noite* e *Sherazade* (seção da série infantil *XTudo*) da TV Cultura, e ainda *Livros Animados*, *Umas Palavras* da TV Futura, sendo ainda genericamente mencionados programas da TV Escola, além de minisséries e filmes baseados em obras da literatura brasileira e internacional. Por meio desses programas, conhecem partes de obras, a vida de autores e o contexto sócio-histórico dessas produções, são incentivados a ler. A TV é representada como fonte de informação, coloca-os em contato com o mundo escrito e motiva a leitura.

[9] Ver, por exemplo, Tardelli, 2003.

No conjunto das narrativas os participantes colocam em contraste dois momentos o primeiro desfavorável, na condição de filhos e estudantes, e o segundo favorável, na condição de jovens e adultos que se deslocaram em relação à posição original e passaram por mudanças. Seus enunciados atestam o poder de ação que creditam à leitura e dizem sobre o papel da família na formação de leitores.

> (18) **Ana Paula**: te::nho quatro filhos (+) e assim ho::je eu fico MARAVILHADA assim ENCANTA::DA é:: de saber como eu posso AJUDAR eles a terem aquilo que eu não tive (+) né (+) pra instigar mesmo esse DESE::JO e essa PRÁTICA da leitura (+) então eu tenho uma filha que:: passou agora pra segunda série... ta na segunda série... é a minha menor (+) e praticamente TODO DIA ela lê um livro (+) é a Tieme (+) TODOS os dias ela leva um livro pra ler... e aí como eu não tenho ace::sso é:: (+) uhm... assim há um número grande né de de livros assim (+) coisa desse tipo... eu chego até a pedir pra ela falar pra professora deixar ficar um pouco comigo pra eu levar pros meus alunos lerem também... então assim eles PRESENCI::AM muito né (+) porque é:: eu deixo o serviço de casa... NÃO QUERO NEM SABER/ se ta me intriga::ndo eu tenho que ler alguma coisa então eu sento e vou ler... e:(+) e engraçado assim... às vezes eu to no quarto (+) vou deitar/ pego o livro... to lendo... alguma coisa que eu to lendo (+) aí quando eu olho têm dois... três do meu lado (+) lendo também... aí eles pegam alguma coisa lá minha ou deles mesmos e e tão ali lendo... é uma coisa que eu não tive e que naquele momento que eu to ali lendo... é uma coisa que eu não tive e que naquele momento que eu to ali fazendo (+) e que eles ESTÃO fazendo junto eu acho que assim pra mim é TUDO ((risos)) (+) eles também lêem bastante ((baixa o tom de voz)) bastante//

Estabelecem contrapontos em relação aos pressupostos de que estariam condicionadas a uma fraca legitimidade cultural, pelo pouco contato com práticas culturais tomadas como legítimas no meio familiar de origem. São mães e irmãs que lêem para seus familiares, que dispõem de livros e materiais impressos em suas casas, que compartilham o ato de ler.

> (19) **Daniele**: hoje ele tá [o irmão a quem incentivou o hábito da leitura] na terceira série... ele gosta de ler... ele gosta... nossa... eu falo... Danilo eu peguei um livro... que legal... ele olha a capa... ele fala... ai deixa eu ler... já senta lá e lê o livro inteiro... teve um projeto na escola... de leitura... (+) eu nem entendi direito porque eu nem participei desse projeto... foi minha mãe que teve mais atualização... que teve acho que seis alunos só classificados pra uma viagem... meu irmão foi um deles que foi classificado... na base da leitura também... então eu acho que se não for incentivado... experimentar o que ele GOSTA e o que ele NÃO GOSTA... leva um livro... ah ele não gosta desse? leva ele numa livraria... porque nas livrarias você tem tota::lmente acesso a todos os livros pra você ler qualquer um... você não precisa levar eles... você não precisa comprar pra poder ler... você entra... senta... lê o que você quer... foi isso... isso que aconteceu comigo e meu irmão... eu levei ele na livraria e falei... escolhe...

Se na infância e adolescência, estavam submetidas a condições desfavoráveis, na juventude e vida adulta, ressignificam esse lugar, oferecendo a seus familiares condições favoráveis. Mostram-se como capazes de alterar condições para as gerações futuras com as quais convivem.

5.1.2. Na escola

O espaço da escola aparece com centralidade em seus depoimentos, representado como agência fundamental nas suas trajetórias formativas. A emergência dessa centralidade relaciona-se a várias razões. Primeiro, porque tomam parte de uma pesquisa que diz respeito eminentemente ao campo da aprendizagem da leitura e tem a pesquisadora, representante do campo da formação de alfabetizadores e pesquisadora da área de ensino, como interlocutora central. Segundo, porque são alfabetizadores cujo *saber-fazer* importa e, portanto, tratar da leitura implica dizer sobre formas de aprender e de ensinar. E, terceiro, porque a escola representa, socialmente, o passaporte para o universo da escrita, é onde se aprende a ler e a escrever, onde se adquirem hábitos, crenças, valores e se compartilham práticas de leitura valorizadas.

Como em Guedes-Pinto (2002), as experiências relatadas no mundo escolar mostram tensões, resistências, críticas a modelos e maneiras como a leitura foi vivenciada e indicam outros padrões que não os escolares. Mas também demonstram aceitação e conformidade com certos valores e discursos oficiais. Nos relatos, esse âmbito encontra-se também recoberto por expectativas que se interpenetram: as sociais em relação à formação de leitores (demandas que a sociedade, imputa à educação escolar), e as de ordem pessoal (demandas que cada um atribui à escola em função de sua vocação). E para os educadores-participantes representa ainda possibilidades de mobilidade social e de incursão em novas práticas culturais.

Todos completaram a educação básica em escolas públicas[10]. A maior parte teve trajetórias irregulares em seu processo de escolarização, marcadas por interrupções e retomadas. Claudete, Maria, Ana Paula e Maria Aparecida permaneceram fora da escola por longos períodos, após finalizarem o ensino fundamental, retomando os estudos no ensino médio depois do casamento ou da chegada dos filhos. Os motivos alegados para essas trajetórias escolares insistentes vinculam-se à busca de melhores ocupações para complementar a renda familiar e ao desejo de mudarem suas vidas.

> (20) **Ana Paula:** eu parei na oita::va... aí foi quando eu me case::i... tive os meus fi::lhos... aí eu fiquei DOZE anos afastada (+) da escola /.../ foi quando eu tentei começar no primeiro colegial (+) depois eu parei logo no primeiro bimestre...pra trabalhar ... ajudava o marido//
>
> (21) **Maria Aparecida:** aí foi indo... se::xta... sé::tima...oita:va... aí eu parei de estudar... com catorze anos pra mim trabalhar (+) aí quando eu voltei pro colégio... que eu voltei no José Olímpio... aonde que eu dou aula hoje [sala cedida pela escola estadual ao Educar para Mudar]/
>
> (22) **Maria**: olha (+) até a se:::xta (+) acho que até a se::xta eu passei (+) mas chegou na sétima ou foi na (+) qui::ta? (+) eu repe::ti:: é na sétima eu repeti::...depois aí eu voltei a estudar quando tava casada já (+) né:: (+) voltei na oita::va (+) depois me formei na oita::va... fi::z /.../ é é é entrei no no magistério sem saber (+) pra que que servia (+) depois que as colegas de sala falaram que:: era pra dar aula de primeira a quarta série... pré-escola... aí::: que eu fui me tocar... fale:::i no::::ssa entrei num num (+) assim num curso sem saber pra que que servi::a. /.../ agora no caso... né... que ne::m o curso que eu to fazendo na faculdade... é::: um curso de Pedagogia então é uma vida suada... a gente vive suada né/

Para as crianças e jovens pertencentes aos meios populares, no contexto histórico em que os participantes estudaram, permanecer no processo de escolarização, completar a educação básica com sucesso, sem colecionar histórias de abandono ou reprovação resulta num grande investimento familiar e pessoal. Trata-se de uma conquista e vitória pessoal.

[10] A passagem deles pela escola varia entre as três últimas décadas, as mais velhas, Maria Aparecida, Maria, Ana Paula e Rozilda iniciaram os estudos logo após os anos de 1970 e os mais novos nos anos de 1980, caso de Douglas, Claudete, Miscileide, Cíntia e Daniele. Trata-se de contexto em que a escolarização pública passou por reorganizações. Nesse período foi sancionada a lei de Diretrizes e Bases da Educação no 5692/71 e também é o momento em que ocorrem mudanças nos conteúdos e prioridades do ensino da língua, como a exclusão da gramática tradicional, substituída pela teoria da comunicação lingüística e a mudança na designação da disciplina de Português, que passa a ser chamada de Comunicação e Expressão para o 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa para o 2º grau.

Rozilda não completou os estudos no ensino fundamental na infância, retomou-os na juventude, depois de deslocar-se para o município de Itaquaquecetuba. Como seus estudantes, ela voltou a estudar no CCECAS, o que em sua narrativa se mostra por meio da declaração de pertencimento (*eu sou filha do projeto)* e de orgulho *(estudei no projeto*). A retomada dos estudos deveu-se ao fato de ter sido demitida por falta de escolaridade. Como conta, conseguiu certificação para o primeiro segmento do ensino fundamental e deu continuidade em cursos de suplência no ensino fundamental e médio. Após a última gravidez, ingressou no ensino superior, no curso de Letras. Avançar em níveis mais elevados é apresentado em seu relato como condição de mudança.

> (23) **Rozilda**: eu sou filha do projeto [CECCAS] estudei no projeto (+) fui fazendo de suplência em suplência e hoje eu trabalho pro projeto... então pra mim é um orgulho né... é:: digamos que eu não parei... eu evoluí e como ser humano a gente também é um pouco egoísta né... a gente acha que não tá bom... acaba querendo mais (+) acabei indo pra faculdade né...prestei vestibular... PASSEI... por curiosidade... mas falei não...vou fazer mais um esforço e vou... então já to:: hoje cursando já o quinto semestre... e:: de mais assim pra mim tá valendo muito a pena né (+) aprender sempre mais/

Miscileide, Daniele e Douglas finalizaram o ensino médio com idades acima de 18 anos, o que indica reprovação (no caso de Miscileide, ela conta que foi reprovada duas vezes no primeiro segmento do ensino fundamental). Também indica abandono da escola por curtos períodos. Somente Cíntia completou os estudos na educação básica com idade regular e ingressou no ensino superior logo após finalizar o ensino médio.

As memórias sobre as leituras no âmbito escolar seguem alguns modelos já identificados em outras pesquisas sobre leituras de professores (Kramer e Jobim, 1996; Guedes-Pinto 2002; Rosa, 2003; Batista, 1998). Reiteram o dever e a tarefa, o ensino prescritivo, a leitura em voz alta, a produção de sentidos tutelada e a aprendizagem da ortografia e regras gramaticais. São práticas confinadas a finalidades didáticas (ler para aprender a ler), modos de ensinar que encontram raízes e razões históricas, diversos das críticas e atualizações pelas quais a alfabetização e a escolarização da leitura têm passado nas últimas duas décadas.

Em Claudete e Daniele, a alfabetização mostra-se dissociada das experiências anteriores com a leitura, ou daquelas que se deram simultaneamente em outros âmbitos.

Elas contam que entraram na escola com alguns conhecimentos sobre a escrita, que já sabiam ler, mas que suas professoras não consideravam essa bagagem.

> (24) **Claudete**: foi assim... como eu já sabia o ABC...aí o professor passava as famí::lias e aí lia lá na lousa... a gente acompanha::va né a leitura das famí::lias... ((corte na gravação)) aí lia lá na lousa... a gente acompanhava a leitura das famílias ... em casa também... copiava cadernos e cadernos cheio daquelas coisas... depois quando a gente foi aprendendo as famílias a gente foi aprendendo a juntar sílaba com sílaba né (+) e daí ele pegava aquela cartilha de... FACINHA de duas sílabas pra gente tá lendo lá//

> (25) **Daniele**: quando eu entrei na primeira série eu já sabia ler e a minha turma não sabia... então era muito ruim... porque eu não queria ler a cartilha (+) porque eu já sabia TUDO da cartilha... eu queria ler outras histórias (+) e ela não dava porque ia... ia (+) a sala ia ficar atrasa::da né e só eu adianta:da... então foi RUIM... a minha primeira série foi ruim/

Nos dois trechos, chama atenção os qualificadores dos materiais (*facinha*), e da ação do professor (*foi RUIM*). A crítica de ambas dirige-se ao modelo pedagógico adotado que não lhes propiciou novas aprendizagens e desafios nem atendeu as suas expectativas e potencialidades.

Um modelo de alfabetização que desconsidera o que as crianças sabem e seus interesses também é narrado por Miscileide. Ela conta que aprendeu a ler num gibi que levava para a escola, situação à margem do processo de educação escolar, na qual não figura sua professora. Vale lembrar que as histórias em quadrinhos não eram aceitas por um longo período; faziam parte do conjunto das leituras menores. E essa aprendizagem é qualificada de modo enfático, reiterado, e apreciada positivamente em sua trajetória (*foi BEM MARCANTE*).

> (26) **Miscileide**: eu só lembro do gibi... porque foi BEM MARCANTE... quando eu comecei a ler... primeiro comecei a folheá-lo e depois a ler assim devagar (++) ((baixa o tom de voz)) u:m fato marcante foi esse/
>
> **P**: e você lia gibi na escola?
>
> **Miscileide**: é... eu levava pra escola... aí quando foi (+) porque eu comecei a tentar a ler na escola né (+) porque eu era TÌMIDA... não tinha amigos (+) ficava lendo assim/

Nos relatos de experiências nas primeiras séries do ensino fundamental, predominam um modelo transmissivo de ensino da leitura. À medida que avançam na escolarização, outras situações são recordadas nas quais figuram, além da leitura para

memorização, as leituras obrigatórias, as tarefas pautadas por protocolos e questionários e as leituras em voz alta. No relato de Maria Aparecida a prática de leitura e as estratégias da professora na aula de História remetem à representação do remédio ruim, mas necessário. Ela mostra-se em conflito, dialoga com a obrigatoriedade e a disciplina rígida do modelo adotado e as vantagens que essa prática lhe trouxe.

> (27) **Maria Aparecida**: tinha uma professo::ra minha... dona Jupira... (+) ELA NÃO DAVA PROVA ESCRITA (+) você tinha que LER... vamos dizer assim... *vocês vão ler hoje sobre a história da Grécia Antiga*... aí tinha lá SE::IS FOLHAS (+) você tinha que ver todas aquelas fo::lhas... aí ela pegava (+) no meio da sala ela olhava pra gente... ela não sabia (+) NINGUÉM SABIA QUEM IA SER... então todos tinham que estudar... quem não estudasse dançava né... *VOCÊ* (+) aí ela começava... ERA CHAMADA ORAL... PROVA ORAL... ela NUNCA deu uma prova escrita (...) isso daí TAMBÉM pegou ... marcou mu::ito... de eu ler e memorizar muito... porque TINHA que memorizar... se não você (+) bo::mba no final do mês... que ela era bem rígida mesmo essa daí... aí eu já comecei a pegar um pouquinho de raiva ((risos))... sabe assim de ler... mas aí depois eu falei *não... vou continuar lendo* e foi bom (+) era puxa::do... mas ao mesmo tempo me induziu a:: como eu vou falar? a:: (+) quando a ge::nte (+) minha memória fica mai::s (+) VIVA... como que é? (+) eu não sei a palavra certa (+) quando você (+) tem que fazer alguma coisa (+) e você se esforça mais ainda né//

Os participantes enfatizam o modo imperativo com que a leitura era praticada no espaço escolar. Muitas vezes, por meio de ironias e tom jocoso, descrevem os modelos seguidos nas aulas de literatura. A leitura literária implica certos procedimentos e competências para que se possa aceder aos sentidos estendidos desses textos, bem como a consciência dos parâmetros sociais que a produzem, fazem-na circular e dotam-na de certo valor (Branco, 2005), aspectos que não aparecem nos relatos como aprendidos ou discutidos. Há também relatos, como aqueles da pesquisa de Guedes-Pinto (2002) com professoras-alfabetizadoras, que contam sobre passagens em que os educadores-participantes driblam as obrigatoriedades das leituras e criam táticas para lidar com o prescrito e com a obrigatoriedade. No relato de Miscileide ela burla a forma escolarizada de ler as obras literárias: ler só o resumo é a forma encontrada por ela para dar conta da leitura que não aprecia.

> (28) **Miscileide**: na no no colegial é::: (+) os professores pediam pra gente ler aqueles livros /.../ só que eu não lia... EU LIA O RESUMO (++) eu lia só resumo... o único..assim... eu ado::ro ler... mas esses livros não me chamam atenção...

Misturam-se nos relatos sentimentos e disposições frente às estratégias e modelos de ensino adotadas por seus professores: ora são motivos de crítica, ora são

motivos de elogio, ora tendem a mostrarem-se compreensivos para as razões e atitudes consideradas negativas. Os professores podem figurar nas narrativas como personagens que lhes imputam castigos, humilhações e obrigações. Daniele narra de modo dramático a atividade de ler em voz alta na sala de aula.

> (29) **Daniele:** que a professora me obrigo::u a ir lá na frente (++) e quando eu cheguei lá eu não consegui ler (++) aí (+) foi triste ((corte na gravação)) na frente do espe::lho e ela ATRÁS DE MIM pra mim olhar ela pelo espelho e eu lendo pra ela (+) em voz alta... mas assim pra minha mãe e pra mim eu nunca gaguejei... nu:nca ((baixa o tom de voz)) quando eu chegava na sala que era o problema...((corte na gravação)) ela [a mãe] falava assim.. a::h... *vamos lá na vó*... porque na minha avó tinha o meu avô... tinha os meus primos... aí ela colocava todo mundo sentado pra mim lendo... MAS ERA DIFERENTE... porque minha família nunca vai falar que eu sou errada né... nunca vai falar que tá errado (+) e já na escola era diferente... eu tinha um pouco de medo...tinha um pouco de receio/

A leitura em voz alta adquire diferentes contornos de acordo com o espaço em que é praticada, como ela mesma conta. Na escola, ela tem que lidar com o problema de ler para os colegas e a professora, há tensões, medos de errar e da avaliação. Na casa dos avós, lê para os familiares. O que parece estar em jogo em seu relato é a iniciação em uma prática de letramento escolar, de caráter público, que é observada e avaliada; não se trata de uma brincadeira, um jogo ou uma diversão, não parece ter a dimensão positiva do afeto, como as leituras feitas na família. Um sentimento semelhante aparece no relato de Douglas frente a obrigatoriedade da leitura em voz alta para um público desconhecido.

> (30) **Douglas:** [uma experiência] de leitor? porque eu tinha que ler (++) que eu e::ra:: tipo um tradutor [narrador] de uma peça de teatro.... aí eu tinha que ler pra escola inte::ira ((corte na gravação)) eu consegui ler...mas assim... sabe aquele ler mais ou menos... entendeu? não é aquela coisa assim... que /.../ MEU DEUS DO CÉ::U... nossa... não sei (+) as pernas tremiam... aí tinha um monte de gente assim... então era muita coisa pra ler... então a professora escolheu eu e me obrigava... que eu não queria... ela... *não você vai* ((baixa o tom de voz)) *você vai...* aí:: cheguei lá... todo mundo OLHANDO assim pra mim assim (+) aquele olhar...falei... *não pode ficar escondido:: o leitor*? [a professora] *não... ele tem que aparecer... porque é uma peça... que tem que aparecer/*

Mas, alternativamente, os professores também figuram em seus relatos como animadores da leitura, como pessoas admiráveis pelo fato de terem ensinado novas formas de se relacionarem com textos, autores, obras e suportes, como aqueles que colaboram para aprendizagens que lhes permitem acessar o mundo da escrita e relacionar-se com certos bens culturais.

(31) **Douglas**: eu tinha um professor... homem...que ele... ele me (+) esse professor foi *show* de bola... /.../ então com ele também eu aprendi bastante... mas era assim era (+) TODA a lição de casa que a gente fazia é:: tinha que ler... tinha que LER MESMO... totalmente... na hora que pegar você ler... né (+) tudo... tudo /.../ então daí também me ajudou também bastante a ser assim //

(32) **Ana Paula**: mas eu posso dizer que a minha professora DO magistério (+) Alice ela era professora de história da educação... filosofia e sociologia da educação (+) então assim... ela me fez tomar gosto por um tipo de leitura... que eu não gostava... que era jornal (+) né... então assim... jornal tem todos aqueles cadernos que pra mim (+) /.../ então assim por essa mudança (...) a minha visão que eu tinha que jornal não fosse útil né... né... aí eu consegui encontrar utilidade e muita né (+) é é um material que hoje eu julgo importante pela informação que gera.. pelos concei::tos pra você refletir.. então eu acho que é um material importante pra leitura (+) é::.. então eu julgo essa pessoa muito importante.. professora Alice/

As experiências escolares foram vividas e significadas de modo muito diferentes pelos participantes, porém elas guardam traços comuns, insinuam táticas dos participantes para lidar com as imposições e com a cultura escolar e contam de conquistas e passagens dolorosas e também felizes, nas quais alguns professores figuram de forma central. Na maioria das narrativas explicita-se um padrão uniforme de tratamento da leitura e a presença de alguns tipos de materiais, tais como a cartilha, o livro didático, as obras de literatura infanto-juvenil típicas do segundo segmento do ensino fundamental, as obras e autores de literatura do repertório do ensino médio e os jornais (além desses, são mencionados cadernos, folhas, textos, "matérias" e lições como textos lidos e estudados por eles). Os relatos dos participantes creditam à leitura escolar o valor de tê-los introduzido no aprendizado da leitura, mas se mostram críticos frente aos modelos e métodos adotados.

5.1.3. Na religião

Um leque de práticas variadas de leitura aparece nos discursos de parte desse grupo como propiciado no âmbito da religião. No conjunto dos educadores do CECASI, a participação no âmbito da religião é declarada por mais da metade deles (56%) e também é mencionado por quatro educadoras que tomaram parte de todo processo de geração de dados, Ana Paula, Daniele, Maria Aparecida e Douglas, e por três que tomaram parte apenas das rodas de conversa, Cíntia, Alexandra e Fabiana. Exceto Douglas e Miscileide, todas exerciam ou já exerceram atividades como agentes educativos, na evangelização de

crianças e na catequese, como membros de grupo de jovens, de casais e de liturgia ou estudo bíblico. Uma das participantes, Ana Paula, também realizou curso básico em Teologia, em um seminário evangélico, que visava capacitar pessoas para atuarem como líderes em suas igrejas com duração de quatro semestres. Exceto Miscileide e Claudete, todos tomavam parte habitualmente de missas ou cultos religiosos, nos quais a leitura estava marcadamente presente.

Para os adeptos das religiões cristãs, uma finalidade claramente explicitada é o estudo dos textos bíblicos para a pregação, para poder transmitir a Palavra de Deus a outros, seja nas missas e cultos, seja no contato diário com pessoas de seu convívio. Daniele, Alexandra, Fabiana e Cíntia declararam tomar parte no grupo de estudos litúrgicos. Nesses coletivos, além de ler para estudar os textos bíblicos, planejam e organizam toda a ação litúrgica que acontece na comunidade religiosa, preparando pessoas, dividindo tarefas e criando um clima favorável à missa e outros ritos. São animadoras em sua paróquia, colaborando para que todos participem ativamente nas celebrações litúrgicas. Além disso, nesse grupo estudam temas em equipe, sugeridos pelos coordenadores ou por prescrição das pastorais. Nesses eventos, os participantes são estimulados a dialogar sobre aspectos da vida cristã, valores e crença na religião, estabelecendo-se uma circularidade entre a prática celebrativa na comunidade e a visão teológica e espiritual da religião católica.

Daniele conta como dois modos de ler se entrecruzam em sua experiência: a leitura coletiva para o estudo, voltada à revelação da palavra de Deus, e a leitura pública em voz alta, de caráter transmissivo, que orienta os adeptos e colabora na celebração da missa. Como afirma no excerto a seguir, o texto oralizado é previamente preparado, em conjunto com outros, e conhecido pelos integrantes do grupo (*pra gente lê já consciente do que significa*).

> (33) **Daniele:** é na... é a litur::gia aí tem uma... a pastoral da liturgia que fica encarregada disso (+) da pessoa pra ler... aí são duas leituras... né.. as duas leituras principais onde marcam a missa... o grupo de estudo... na NOSSA igreja tem um grupo de estudo que senta com a gente e fala... ó... a palavra tal.. (+) é aquela coisa em vão pras pessoas né... pra gente lê já consciente do que significa... e também pra gente ler... a gente lê pra eles n::é em voz alta... pra eles ver se a gente tem (2.0) [na missa] você lê pra uma multidã::o... cem... duzentas... trezentas pessoas... fica lotada... a minha igreja é grande... então quando você... quando [lê] todo mundo te

> olha... aí é onde eu fico um pouco nervo:sa... porque é MUITA gente... muita... (+) aí todo mundo fica prestando atenção em você porque é hora de todo mundo prestar atenção... aí eu fico...

As práticas de letramento são construídas culturalmente, e como todos os fenômenos culturais, estão conformadas por condições históricas e sociais. Segundo as orientações da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2007) para os grupos de liturgia e pastoral litúrgica, a preparação do texto a ser lido em voz alta deve adequar-se a um método o da *Lectio Divina,* um procedimento usado para fins de regulação e assimilação da cultura religiosa. Esse procedimento remonta à Antigüidade e permanece até os nossos dias[11], tendo influído no ensino de latim e em modelos de ensino da leitura na educação escolar. Atualizado para fins da formação católica cristã, encontra-se descrito em fichas *didáticas* elaboradas por integrantes da Pastoral Litúrgica. Nesse material quatro etapas estão descritas: a *lectio* ou leitura (a leitura atenta, sublinhando as palavras-chave, as ações, os verbos, os sujeitos, imagens e personagens), o *meditatio* ou meditação (a aproximação com a Palavra de Deus, valores, apelos, atitudes e sentimentos que o texto desperta), a *oratio* ou oração (a meditação transforma-se em oração, torna-se assunto de uma comunicação com Deus para louvar, pedir perdão e ajuda, adorar, suplicar, buscar conforto) e, por fim, o *contemplatio* ou contemplação (de caráter pessoal, a da vivência de cada um com as Palavras de Deus) (CNBB, 2007).

A leitura oralizada dos textos bíblicos implica uma performance na qual todo o esforço do leitor volta-se para o ritmo, para a entonação e pronúncia exata. Essa performance deve respeitar o texto sem induzir interpretações pessoais, para que a escuta permita que as palavras sejam vividas *com fervor* por seus receptores. A leitura pública é realizada por aqueles autorizados na comunidade religiosa (integrantes das pastorais ou dos grupos de liturgia), que se encarregam de empregar o ritmo e a sonoridade, que tornam

[11] Em Manguel (1996), encontra-se uma descrição semelhante à observada nas orientações da CNBB. Segundo o autor o método de leitura orientado para os textos religiosos, da Igreja Católica, foi transferido para outros âmbitos e textos, e tem origem na Antigüidade. Segundo esse método, o significado de um texto era depreendido mediante a execução de uma série de passos ordenados. O autor descreve os procedimentos desse modo: iniciava-se com a *lectio*, uma análise gramatical para identificação dos elementos sintáticos de cada frase, acreditando-se que com isso o aluno alcançaria a *littera*, o sentido literal do texto. A *littera* era condição para se adquirir o *sensus*, o significado do texto, segundo diferentes interpretações de pessoas reconhecidas como autoridades na arte da interpretação. Após a aquisição dessas interpretações, chegava-se à *setentia*, na qual se discutiam as opiniões dos comentadores (p. 96).

inteligível aos outros o texto religioso, que remontam a sacralidade e a autoridade desses textos e permitem a transmissão das informações e valores que nele estão contidas. O que está em jogo nessa prática de leitura é a aceitação — o reconhecimento da palavra alheia por inteiro e de modo incondicional —, e não sua compreensão, para torná-la própria. O discurso religioso na leitura oralizada visa a aculturação, como palavra autoritária, é apenas transmitido, deve penetrar *"na consciência como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra"* (Bakhtin, 1993, p. 144).

Uma outra prática de leitura desenvolve-se nos grupos de jovens, que se reúnem para compartilhar crenças, valores e a fé cristã. Eles partilham também de textos laicos, de gêneros variados, como os de divulgação científica, didáticos, ficcionais, e também produzem textos, de atas de reuniões até adaptações de passagens bíblicas para peças de teatro, como conta Maria Aparecida:

> (34) **Maria Aparecida:** no grupo de jovens a gente fazia peça... eu tinha mania de escrever pecinha (+) e a gente apresentava a vida de Jesus... aí ERA EU que tinha que escrever... (+) aí eu lia né /.../ eu fazia um resumo pra gente apresentar a pe::ça da *Morte de Cri::sto...* eu sempre era a Madalena... QUE EU QUE QUERIA SER A MADALENA DE TODO JEITO... porque eu achava o maior barato /.../ e eu tinha que fazer a ata...era tipo assim... é:: *Itaquaquecetuba... dia vinte e oi::to de novembro de mil novecentos e oite::nta e três... né/ (+) abertura de ata do grupo de jovens JUSP...* aí punha lá... *Jovens Unidos Servindo ao Próximo... foi aberto a reunião com a palavra do (+) presidente...* que era o Gabriel que agora ele é um padre... aí falava... é:: *na na reunião anterior...* aí eu contava o que tinha acontecido... *foi lido tal... tal... tal... assim... assim... assim...* eu lia aquela ata que tinha feito na reunião anterior pra mim começar a nova ata do (+) ou-tro dia... entendeu?
>
> **P**: e pra que que servia essa ata?
>
> **Maria Aparecida**: era um registro do que nós fazíamos/

Maria Aparecida também contou de leituras marcantes, nas quais os textos se relacionavam a problemas que afetavam diretamente sua vida e a de seus colegas e da busca de formas coletivas de interferir na realidade.

> (35) **P**: me fala uma leitura BEM MARCANTE assim ... que você fez com esse grupo de jovens. Tem alguma?
>
> **Maria Aparecida**: foi da história da menina drogada... ah *Cristiane F: Drogada e Prostituída* (+) porque tinha uma menina do nosso grupo que ela fugiu de casa né e ela se prostituiu né... e ela morreu de *overdose*... aí o que que a gente resolveu fazer? (+) como lá tava morrendo muito jovem na Pedreira... sempre aqui em Itaquá... *o que nós queremos fazer?* ((barulho de moto ao fundo)) e e ninguém desconfiava que ela já

era viciada? porque aí:: (+) a mãe dela foi contar o be a bá da história /.../ e também foi bom porque a gente levou pra escola teve também um negócio de um trabalho sobre drogas... VAMOS LER SOBRE DROGA PRA FALAR PRA COMUNIDADE FAZER UMA PEÇA/

No excerto de entrevista a seguir, Daniele conta de outras leituras e finalidades das quais compartilhava no grupo de jovens.

(36) **P:** ESSE GRUPO [grupo de jovens] é só de leitura DA BÍBLIA ou vocês trazem outras coisas? ... porque eu lembro de você ter falado uma vez que vocês leram *Harry Potter* pra fazer uma discussão//

Daniele: É ASSIM... a gente... a gente (+) vamos supor... eu pego um texto aqui... eu acho que esse texto de reflexão é ótimo pra levar... a gente leva e todo mundo discute um pouco... igual teve o estudo do *Harry Potter* né... AS PESSOAS FALAVAM... tudo... aí veio uma pessoa que fez teologia... lá::... formada pra conversar com a gente... pra//

P: assim... os temas e as pessoas que vão ... vocês mesmos que escolhem? Como é que é essa organização?

Daniele: é... porque assim... não é só o coordenador que faz os encontros... são todas as pessoas... cada domingo são duas ou três pessoas que fazem o encontro... aí qualquer pessoal aleatória (+) aí quem se sente à vontade de fazer o encontro faz... aí ela mesma escolhe o tema dela//

P: na hora ela faz?//

Daniele: na hora não (+) ela fala assim *eu vou ficar responsável pelo encontro que vem* (+) aí já decide quem vai... aí essa pessoa durante a semana trabalha em cima do tema... aí ela escolhe qualquer tema... aí entra sexualida::de... é... vida pessoal/ tem um monte de coisas//

/.../

Daniele: é... aí assim É O QUE COMANDA NÉ... não tem... aí o coordenador tá sentado lá... tá todo mundo sentado te observando... que VOCÊ (+) é o líder do dia//

P: uhum

Daniele: e é MUI::TO BOM... porque as pessoas te perguntam sobre o tema... você tem que saber porque você teve que ler a semana inteira... teve que estudar /.../ eu estudei... estudei até sobre as leis né pra falar do do preconceito também pra fa/ (+) se uma pessoa foi ofendida ela tem por obrigação de denunciar aquela pessoa... a gente lê:vou texto pra eles xerocado/

Se nos estudos bíblicos a recepção dos textos se configura de modo mais fechado e regulado externamente, com um modo particular de circulação e regras de apropriação, nos grupos de jovens as leituras de textos laicos se mostram abertas aos interesses, aos temas e compatíveis com suas competências; podem ser escolhidas, são comentadas e se dão em meio a relações mais simétricas entre os participantes.

Nos depoimentos também se entrevêem as possibilidades de lugares atribuídos e acatados pelos participantes e a autorização para agir nessas comunidades. Nos depoimentos de Daniele e Maria Aparecida, elas figuram como coordenadoras de reuniões, como encarregadas do registro, o que traz implicações frente ao modo como interagem com os textos escritos e com as pessoas diretamente. O excerto da entrevista de Ana Paula a seguir, evidencia como algumas posições assumidas nesse âmbito criaram novas necessidades, a vivência de outras formas de lidar com a leitura e seu ensino.

> (37) **Ana Paula:** dentro da igreja eu passei a assumir um cargo como::: professora de escola bíblica da da parte de criança... porque é departamentos né... então tem união femini::na que são senho::ras (+) te::m classe de senhore::s (+) tem classe de jo::vens... tem classe de junio::res que são os adole::scentes (+) e tem a classe infantil também (+) então começou tudo por aí (+) então assim (+) é:: de professora de crianças da escola bíblica eu passei pra superintendência (+) da escola... porque é:: é quem dirige né... é quem comanda a escola bíblica da igreja... por isso eu fui atrás do seminá::rio [curso de teologia já mencionado] (+) quando eu tava na escola bíblica foi onde eu fui atrás do curso pra trabalhar com crianças na igreja//

Esses papéis assumidos na religião, em especial o de educadora religiosa, têm repercussão na continuidade dos estudos no curso de magistério em nível médio, e, posteriormente, na entrada no *Projeto Educar para Mudar*. Mais que isso, no relato de Ana Paula configuram-se processos formativos relacionados à docência. Os desafios das aulas de religião fazem com que ela desenvolva e busque saberes relacionados ao ensino da leitura, que, posteriormente, ela transfere para outras experiências, como o de alfabetizadora de jovens e adultos.

> (38) **Ana Paula:** olha... assim (+) como professo::ra (+) da classe de crianças eu tinha que contar as histórias bíblicas pra eles (+) né e eu tinha que fazer isso da forma mais criati::va possível (+) porque assim eu tinha que prender a atenção... porque eram crianças né... então eu aprendi no curso que eles têm um te::mpo de atenção que você consegue (+) contando a história... então assim que você tem que VARIAR... você tem que CRIAR...você tem que INCLUIR a criança na história...fazer com que ela faça parte né e (+) e justamente nisso que eu falo que eu TROUXE hoje pra minha vivência pra (+) educação de jovens e adultos /.../ então assim de acordo com a idade [das crianças] eu trazia (+) uma atividade... que às vezes era (+) tinha a revista pra elas escreverem a resposta do texto... da história que foi lida... e:: tinha que proporcionar pra elas a leitu::ra... aqueles que já estavam na primeira (+) segunda série... então eles liam o texto bíblico junto comigo (+) a gente fazia trabalhinhos...né lembrancinhas assim com versículos bíblicos... ISSO enquanto professora (+) e enquan::to superintendente da escola bíblica (+) eu tinha que abrir é é: a escola né... aquele momento de escola bíblica... com um texto bíblico que eu tinha que (+) ter lá um trecho da Bíblia pra ler:::.. é:: às vezes eu mesma li::a...às vezes alguém (+) lá do público lia... é tinha o hi::no (+) pra fazer essa abertura (+) e era isso/

P: você se preparava pra essas coisas todas?

Ana Paula: me preparava ((risos)) (+) passava (+) às vezes eu não dormia... porque eu sou assim INQUIETA/ ANSIOSA né::... eu quero ta BEM preparada pras coisas... então assim (+) a minha cabeça roda a MILHÃO né... eu fico pensando *o que eu posso fazer... como que eu vou fazer... de que forma.. onde vou buscar...*então tinha vezes assim /.../ tentava dormir...dava uma... duas horas e o sono (+) NADA... porque a minha cabeça tava ali pensando como ia ser (+) aquele trabalho...aí eu acabava por levantar... é o que acontece hoje mu:::ito... eu acabo levantando... vou lá... pego o livro... revista... TUDO que eu sei que vai falar daquele assunto e aí começo a ler... começo a marcar... começo (+) sabe? é assim ((risos)) (+) tinha que me preparar mesmo (+) tinha que ta por dentro do que ia ser falado... eu tinha que é:: TOMAR aquele momento um momento (+) tanto de descontração quanto mostrar a importâ:::ncia... que fosse algo atrativo e i:::nteressante pra quem tivesse ali ouvindo/

Os depoimentos de Ana Paula e Daniele demonstram ainda um forte reconhecimento das repercussões de experiências e aprendizagens vividas no espaço da religião em suas trajetórias formativas.

(39) **P:** então... você acha que na religião... quer dizer essa vivência na religião te incentivou de algum modo a ler?

Ana Paula: com certeza... pra mim tem muito... muito... a ver... ti::pó (+) setenta por cento (+) tem a ver... porque (++) TAN::TO no seminário quanto um outro curso que eu fiz também pra trabalhar com evangelismo de cria::nça (+) é::... quem tava na frente dando a formação... ela indica::va li::vros e aí como eu tenho essa coisa de BUSCAR (+) né... de querer cresce::r... de aumenta::r o conhecimento em cima daquilo que eu tô estudando (+) então acabava me incentivando e me levando né a:: expandir mesmo na leitura... ENTÃO eu sempre lia periódicos de revi::sta e é assim agora que eu to na educação... tanto é que eu to lá todo mês atrás da *Revista Nova Esco::la* e outras coisas que eu posso ler para dar minhas aulas//

(40) **Daniele:** em tudo que a gente faz [no grupo de jovens] a leitura tá presente... e todo mundo compartilha... ((baixa o tom de voz)) é bem gostoso/

P: e tem alguma que você aprendeu... a partir desse jeito de ler (+) na igreja que é diferente dos outros lugares?

Daniele: com certeza... porque lá a leitura... a leitura é acesso... a gente pega o certo ... vamos supor... SE EU LEIO um versículo da *Bíblia* eu não vou ler... só ler...eu vou trazer ele pra nossa vida agora...entendeu? vamos supor (++) *o que que você fez hoje que:: diz respeito a esse versículo?* (+) aí a pessoa vai falar assim... ah... eu ajudei uma pessoa a atravessar a rua... ou então levei alimento na casa de uma pessoa... entendeu? vai trazendo a nossa vida pra dentro daquele texto... que lá é diferente né... uma vida espiritual... espiritual é diferente né... tudo (+) traz também sobre todos os problemas... sobre um monte de assunto que a gente quer saber também//

A participação nesse espaço engendra *letramentos* que não são propriedades individuais, tornam-se um recurso comunitário e, ao mesmo tempo, dizem respeito a um domínio social institucionalmente poderoso, que dá suporte a práticas de letramento

dominantes e influentes em outros âmbitos, como o escolar, o profissional e o familiar. As práticas significadas e objetivadas em seus discursos dizem respeito a relações institucionalizadas de poder, a assimilação de conhecimentos e valores e a formas de apropriação reguladas por meio de relações sociais. Mas também se mostram flexíveis e adaptáveis aos interesses e motivações dos participantes. Eles as transferem e usam-nas em outras situações. Nos modos como narram os efeitos dessa participação enfatizam que essas experiências possibilitaram compartilhar de novas práticas, instrumentos e meios de significação da própria experiência e de si mesmos.

5.1.4. No Educar para Mudar

O trabalho educativo é um outro espaço de práticas e, conseqüentemente, de formação de leitores identificável em seus relatos, no qual as relações e os recursos são estruturados de forma bem diferente do que ocorre naqueles anteriormente relatados. Em seus relatos abre-se um leque de leituras, de usos e de materiais e fontes que se prestam para organizar as ações diárias nas turmas de alfabetização (ler para planejar aulas), para o ensino da leitura (para ordenar e mediar a aprendizagem) e para subsidiar o processo de formação docente desses alfabetizadores (ler para aprender a *saber-fazer*).

Uma forte constatação sobre esse âmbito, advinda da análise de seus relatos é a de que os referenciais que utilizam para fazer suas escolhas no campo do ensino da leitura e no da própria formação como leitores-alfabetizadores não se sustentam em concepções ou princípios pedagógicos. Suas escolhas apresentam-se, na maior parte dos casos, filiadas a valores, modelos e prescrições oferecidas na formação continuada, nas reuniões pedagógicas e nas trocas de experiência com seus pares e circunscritas a materiais de leitura que dizem respeito ao *saber-fazer*. Fato que pode ser explicado pelo modo como se estruturam tanto a seleção desses agentes como a formação continuada no Projeto. E para aqueles que passaram por processos de formação inicial, pela falta de oportunidades de estudo e reflexão sobre a alfabetização e processos de aprendizagem de jovens e adultos. Não são mencionadas as leituras para o estudo e para a análise crítica de perspectivas

metodológicas, de concepções de alfabetização e suas implicações para as práticas que levam a cabo.

Essa constatação ganha contornos preocupantes, em especial, quando se leva em conta que a formação docente para a atuação na alfabetização de jovens e adultos para esses educadores teve início e transcorre, fundamentalmente, no espaço do Projeto[12].

Um primeiro conjunto de leituras saliente em suas narrativas refere-se ao que realizam para planejar ou preparar aulas. Essas tarefas típicas das atribuições dos profissionais da educação são mencionadas por todos do grupo, que declaram realizá-las individualmente, em suas casas, ou coletivamente, nas reuniões pedagógicas. Em todos os relatos encontra-se a afirmação de que para planejar é preciso considerar os interesses e a realidade dos estudantes, por isso, essa tarefa torna-se desafiadora e difícil.

Douglas em seu relato conta como e quando planeja.

> (41) **Douglas**: no domingo... porque no sábado e na sexta eu pego (++) porque às vezes tem que vim pra reunião PEDAGÓGICA... você tem que discutir formações... e eles sempre dão alguma coisa pra você ler... você tem que planejar a aula... EU NÃO CHEGO LÁ E VOU E DOU A AULA ASSIM...não pego um livro qualquer... NÃO... *ah... amanhã eu... o que que eu vou dar na aula?* aí eu paro e penso... durante o a semana inteira... ou... ou seja... todo sábado eu sento e falo... *o que que eu vou passar durante a semana inteira?* segunda: *isso/ isso/ e isso/ português/ tal/ tal/ tal/ um texto* ... fico pesquisando pra aprender//

Nos relatos dão a conhecer um tipo de leitura individual, na qual consultam materiais em busca de orientações sobre *como fazer*, de modelos de atividades e de textos. E, diferentemente do que proclamam muitas pesquisas sobre os usos de livros didáticos por professores, não seguem estritamente o livro adotado no Programa e os materiais consultados[13]. Atuam sobre os materiais adaptando atividades, selecionando textos para leitura, copiando trechos informativos e definições, buscando respostas para os problemas que se revelam no cotidiano da alfabetização; realizam uma ação seletiva sobre materiais.

Nesse excerto da entrevista, Daniele demonstra seu contato com materiais variados que apóiam seu planejamento.

---

[12] Os educadores que cursaram o Magistério em nível médio, a Pedagogia ou Letras não contaram com disciplinas ou cursos voltados à docência na EJA e muitos não se recordam de terem estudado sobre o processo de alfabetização e aprendizado da leitura ou de terem lido artigos e livros que abarquem tais questões.

[13] Sobre as formas de apropriação do livro didático pelo professor de língua materna, ver Bunzen 2007.

(42) **Daniele:** pra planejar aula eu leio de tudo... desde *Parâmetro Curricular* até as cartilhas... ((risos)) as famosas cartilhas né... mas eu nunca usei ((baixa o tom de voz)) cartilha em sala de aula//

Porém, no mesmo depoimento, conta como essa ação seletiva não parece infiltrada por concepções ou princípios sobre a alfabetização de leitura que poderiam balizá-la. Chama a atenção nesse depoimento o fato de que para planejar possa se recorrer a um amplo e genérico conjunto de materiais (identificado pelo pronome indefinido *tudo*) e, ao explicitar os elementos que compõe esse conjunto, mencionar objetos, que no campo educativo, são muitos distintos em sua natureza e funções. Ana Paula, Claudete, Rozilda e Miscileide também mencionam a consulta genérica e indiscriminada de referenciais, o que indicia que essa prática caracteriza-se mais pelo improviso, do que pela adoção de critérios orientados por *saberes-teóricos*.

Um segundo conjunto de leituras diz respeito ao *o quê* realizam nas turmas para ensinar a ler, durante as aulas. Um das práticas citadas é a leitura oral dos educadores para compartilhar com os estudantes textos e outros materiais impressos, exercícios e matérias que, no decorrer da aula, podem se tornar objetos de comentários e de cópia ou se voltam para o ensino estrito da leitura.

(43) **Ana Paula:** aham (+) eu leio pra eles/ (+) leio contos/ levo / levo li::vros/ é (+) livros/ é (+) livros não/ TEXTOS de reflexão que eles gostam bastante/ porque assim/ é:: eles percebem ali que é o dia a dia (+) deles/ então assim mexe com o sentimento/ é uma coisa que eles gostam bastante também/ (+) então eu to sempre oferecendo pra eles pra eles mesmos /.../ é:: eles chegam no outro dia/ *ah/ eu li esse (+) esse texto e ele é engraçado/ não sei o que/* então eu aproveito né essas oportunidades/ peço pra que leiam/ quando se sentem à vontade eles lêem/ é:: (++) assim/

À esquerda, cena de uma aula de Ana Paula, na qual comenta sobre a leitura compartilhada de um artigo de jornal com seus estudantes (14/05/2004). À direita, Daniele, lê com uma estudante o texto retirado de uma revista, para leitura livre (05/04/2004).

No relato de Douglas saber ler é representado de modo necessário e tem dois sujeitos, relaciona-se tanto aos estudantes que freqüentam as turmas para aprender a ler como ao educador que para ensinar a ler, precisa praticá-la, ser leitor.

> (44) **Douglas**: eles lêem... aí eu... aí eu PARO e explico (++) um vai lendo eu PARO e explico... outro vai lendo eu paro e explico... eu faço assim... e depois eu leio tudo e explico no geral pra eles poderem entender... então eu faço uma leitura que eu tenho que fazer todo dia... todo dia eu leio... que eu tenho que fazer isso...

Cenas de uma aula de Douglas. A esquerda, ele lê em voz alta e, depois, solicita a leitura em coro por todos do poema transcrito na lousa de Ferreira Gullar (retirado do paradidático Poetizando). À direita, ele orienta a leitura de livros de literatura infantil , para que, posteriormente, recontem as histórias para os colegas. (06/04/2004)

Para ensinar a ler os educadores munem-se das mais variadas atividades: o reconhecimento do alfabeto, a sistematização das famílias silábicas, as leituras e atividades das cartilhas, a leitura em voz alta e em coro, jogos, por exemplo. Nos depoimentos relativos ao ensino da leitura um traço comum é o convívio de saberes e orientações didáticas advindas da formação continuada, das experiências como aprendizes e leitores pelas quais passaram na educação escolar ou em outros espaços formativos, e daqueles observados e intercambiados entre pares e com pessoas com as quais convivem.

Essa mescla está explícita no depoimento de Claudete, a seguir:

> (45) **Claudete** é::/ eu acho assim que ensinei FAMILINHAS também pra eles né (+) e:: coloquei esses textos pra tá discutindo na lousa... tirando a leitura em voz alta... corrigindo e colocando alguma coisa que eles achavam que não servia ((corte na gravação)) fui também fazendo a prática da leitura com as cartilhas /.../ com a::: essas revistinhas de trânsito (+) de gibis mesmo que eu ((incompreensível)) das meni::nas [de suas filhas pequenas] alguns livros mesmo de datas que eles querem ver lá:: também/ datas comemorativas /../aí eu passo pra eles/ vou passando em cada um/ daí eles vão lendo/ (+) aí os que não vão /.../ não não sai direitinho eu ajudo também//

Desse segundo conjunto também faz parte as atividades de leitura voltadas ao estudo de temas e assuntos de interesse. Os educadores-participantes admitem ler para consultar e pesquisar sobre temas ou assuntos que vão tratar nas aulas, para criar atividades, para selecionar materiais e textos e para abordar e discuti-los com seus estudantes. A articulação da leitura ao tratamento de temas é uma indicação fortemente enfatizada nos cursos formação de que tomam parte, no subsídio *Projeto Pedagógico do Educar para Mudar* (2003), nas reuniões pedagógicas[14] e no livro didático adotado pelo Projeto.

No relato de Daniele, ela conta do trabalho artesanal de composição dessa proposta, revelando a junção de variados textos e atividades e descrevendo como os estudantes tomam parte dessa tarefa. Vale lembrar que no caso especifico dessa educadora, essa prática lhe é familiar, vivenciada no grupo de jovens, no âmbito da religião.

> (46) **Daniele:** eu fiz um projeto com eles... no::ssa... envolveu muita leitura... porque eu tive que entregar aposti::la pra eles lê::rem né... teve uma apostila até de um BEBÊ que não tinha NASCIDO e que tava contando a história dele (+) foi muito bom... /.../ era assim... a gente levava uma leitura... né... primeiramente eu pedia pra eles levarem uma leitura (+) pra sala pra eles lerem com os amigos... uma leitura INTERESSA::NTE que informasse /**...**/ depois que eles terminavam todas as atividades... a gente debatia sobre os textos... porque eu sempre colocava ASSIM... eles levavam um texto com um tema e eu colocava o tema... aí depois que eles liam a gente ia e voltava pra debater cada tema... e era muito bom/

Um terceiro conjunto de leituras identificado diz respeito àquelas realizadas na formação continuada, sendo duas as instâncias em que essas práticas ocorrem: as reuniões pedagógicas e os encontros de formação. Nessas instâncias indicam as leituras feitas para o estudo; para pesquisarem sobre formas de atuar no processo de alfabetização. Os materiais freqüentemente mencionados são os didáticos, as revistas (como a Revista Nova Escola), as apostilas (provenientes da formação ou obtidas por meio de empréstimos de professores da

[14] A formação continuada ocorre em dois momentos: em reuniões pedagógicas e nos cursos e oficinas que freqüentam. Os educadores do CECASI tomam parte de reuniões semanais, de 2 horas de duração, orientados por uma coordenadora pedagógica. Nesses encontros, além de atualizarem dados sobre as turmas (número de estudantes, freqüência e evasão) e organizarem relatórios administrativos (registros de conteúdos e das aulas dadas, calendários letivos, prestação de contas), planejam aulas coletivamente e discutem e realizam intercâmbios de atividades. Nos cursos, produzem propostas pedagógicas e estudam sobre as especificidades da alfabetização de pessoas jovens e adultas, formas de organização da aprendizagem (por meio de projetos didáticos e temas), as didáticas de ensino de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza. Segundo o projeto pedagógico do *Educar para Mudar* a formação dos educadores visa à introdução em conhecimentos que apóiem a formação inicial na modalidade de EJA e alfabetização e a reflexão contínua sobre suas práticas, apoiados em subsídios teóricos, materiais didáticos e modelos de atuação.

educação regular e outros colegas) e materiais variados nas quais pesquisam textos para compartilhar com os estudantes ou para preparar atividades (muitas vezes os livros didáticos, jornais e outros são usados como antologias, nas quais selecionam textos para serem lidos ou agregados a projetos temáticos).

São raras as menções de autores, títulos de livros e artigos consultados ou a designação de abordagens e conceitos do campo da aquisição e aprendizado da leitura.

> (47) **Maria Aparecida** aqui no projeto foi o *Viver e Aprender*... que eu peguei o *Guia do Educador* (+) quando eu comecei a ler um eu já queria ler todos... porque eu fui fazer até lá em Poá... lá em Ferraz né... com a *Ação Educativa*/ com a Sirlei... é o *Guia do Educador* e o *Viver e Aprender* da Ação Educativa/
>
> (48) **Miscileide**: eu tenho uma apostila... eu vou trazer /../ tá guarda-di::nho/ esses dias eu peguei... acho que é *O Ato de Ler*, não sei de quem é//
>
> (49) **Daniele:** então só lembro mais assim de palestras que eu já ouvi falar... né... de como alfabetizar eu já não sei ((risos)) /.../ EU FUI FORMADA O ANO PASSADO... eu não posso esquecer... e eu tenho dois livros que falam sobre alfabetização de cria:nça e é muito bom... que é método silá::bico... alfabé::tico...alfabético silá::bico... e é bom/ eu tô SEMPRE LE::NDO/ eu sempre assim (+) eu sempre pego/ igual a meninas falam assim é:/ *mas você é professora de criança não é professora de adulto/* eu falo/ *mas eu pego tudo que eu sei das crianças e transformo(+) pra vida adulta*//
>
> (50) **Douglas:** tenho vontade de ler [livros que expliquem como se dá a aprendizagem da leitura] tenho mesmo.. porque eu fico pensando... será que eu to fazendo certo ou será que eu to fazendo errado? se eu fizer desse processo será que eu vou fazer mais rápido que eles aprendam a ler? porque a minha vontade é essa... no ano passado eu consegui (+) fazer com que os meus alunos... os que não sabiam... aprender a ler e escrever... não muito rápido... mas aos poucos... agora eles batem...tão batendo o olho assim eles fazem um pouco... mas já tão sabendo aquela palavra /.../ eu quero trabalhar com eles mais aquilo... mais a... tem que trabalhar a leitura e mais a escrita... então por isso que eu queria... mas eu NÃO LI... não li nada mesmo assim que fala disso/

Marcadamente esses trechos refletem posições antecipadas pelos participantes como satisfatórias frente à interlocutora-pesquisadora, representante do âmbito da formação de educadores. Porém, percebe-se a expressão do desejo de acessar conhecimentos para aprimorar práticas e a mobilização desse grupo em torno de materiais para pesquisa e consulta de modo a apoiar suas ações. Eles revelam uma compreensão de que não estão prontos para a atribuição educativa que assumem, de que é preciso estudar e de que alguns parâmetros trazidos de suas experiências anteriores no âmbito escolar, como aprendizes, e no âmbito do Projeto, como educadores, precisam ser refeitos, atualizados e até substituídos, como no relato de Maria Aparecida.

(51) **Maria Aparecida (Cláudia)**: me ajudou/ que antes aí eu quando eu comecei a dar aula eu falei *caramba não pode usar carti::lha*/ eu não posso esse negócio de decoreba lá/ ba/ be/ bi/ bo/ bu/ (+) que não é cria::nça também/ COMO QUE EU VOU DAR AULA PRA ESSE POVO?/ eu fiquei pensando? (+) e também esses muitos /.../ que me ajuda bastante é:: historinhas entendeu... de atores... de autores desconheci::dos/ é fábulas... sempre aqueles histórias assim que a Hilda... a minha coordenadora pedagógica... a Bete/ me dá... ou a Eni::/ ou você/ ou os outros professores que eu já ti::vê /.../ isso que foi me ajudando/ mas no começo FOI MAIOR DIFÍCIL pra mim/ BEM DIFÍCIL mesmo/ eu fiquei perdida/ eu fiquei com medo de não (+) fazer o certo pra eles/ entendeu? porque aí eu era nova né/ não sabia como que era/ aí que com o tempo/

Duas cenas da aula de Maria Aparecida. À esquerda, ele explica de rescrita de um conto, *A linha Mágica*, do livro didático adotado. À direita, seus alunos acompanham a leitura oral do conto, segue essa leitura, uma roda de conversa sobre a história. (18/05/2004)

Os educadores-participantes mostram-se conscientes de que o trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização deve articular o conhecimento e domínio do código escrito, a leitura e a compreensão textual e a produção de textos, bem como a aprendizagem de temas e assuntos presumidos como necessários à continuidade dos estudos. Sendo assim, declaram que lêem textos, que oferecem oportunidades de contato com materiais impressos, que regulam ajudas e criam estratégias para o aprendizado, nas quais misturam diversas abordagens e modelos vividos ou indicados. Esse aspecto denota uma questão referente às necessidades formativas dos educadores: a falta de acesso aos *saberes-teóricos*, que poderiam contribuir para a reflexão sobre suas práticas e apoiar à inovação de propostas validadas por concepções reconhecidas e assumidas por eles como adequadas a sua ação e aos grupos com os quais trabalham.

Há em seus depoimentos também um reconhecimento de que as rodas de conversa repercutiram em suas práticas. Foram apontadas desde mudanças de ordem

pessoal, na percepção deles como leitores, como nas entrevistas de Claudete e Douglas, até a utilização de textos compartilhados e discursos consensuados em torno da leitura e seu papel social, como em Ana Paula.

(52) **Douglas:** aqui mesmo [refere-se ao espaço das rodas] me ensinou mu::ito e::e me ensinou a leitura também... como eu não gostava de ler com a classe... agora eu leio assim/ posso falar que eu não sou como eu era antigamente/ entendeu? eu leio... é:: eu tenho que ler (+) eu tenho que ler porque é preciso... mas não é por causa que é ler obrigado... não... é preciso... como você vai passar pros seus alunos que eles tem que ler se você não lê? (+) então pra mim poder falar pra eles que tem que ler eu tenho que ler /.../ assim na hora que todo mundo entra... que eu tenho que esperar alguns chegarem... eu leio/ pra conversar com eles às vezes da leitura que a gente ((corte na gravação)) eu leio... a gente senta... teve um dia que eu não sei que a gente... uma frase a gente tirou pra gente ler (++) pra gente ler aquilo tudo e::: dali mesmo... porque eu ia dar uma aula de matemática... e acabei dando uma palestra ... eu li::/ eles leram a metade//

(53) **Ana Paula**: eu to tentando montar um projeto SÓ de leitura (+) com os alunos... é:: então a gente iniciou a partir de um texto que saiu aqui do curso [das rodas de conversa] (+) que é *o O companheiro que não gostava de ler (+)* então ali eu fui mostrar pra eles que essa /.../ porque a gente percebe... SABE né quando a gente faz o levantamento com eles... você gosta de ler... muitos dizem que ao porque não têm (+) a vivência mesmo né (+) entã::o é:: a partir daquilo eu quis mostrar pra eles a importân::cia... que têm pessoas iguais a eles que também não gostam (+) né...então a partir desse texto... lendo com eles... (+) é:: eu fiz com que eles percebessem que é importante e leitu::ra/ é (+) quando que eles usam (+) como eles usam (+) tentar INSTIGAR neles né (+) esse desejo de ler (+) e a partir daí eu vi assim que a leitu::ra (+) pelo menos é assim que eu to pensando nesse momento... que ela tem que ser trabalha::da... é (+) tem que ter os momentos... (+) né tem que ser bem ELABORADA (+) BEM TRABALHADA (+) não ser assim um momento (+) VAZIO/ ler por ler/ (+) né (+) mas ela tem que ser bem (+) e bem objetiva mesmo... ter os seus objeti::vos ali/ você sabe que aquele momento ele ta lendo tem um porquê::/ o que que ele vai extrair daquela leitura... o que que vai (+) TRANSFORMAR/ MUDAR... o que que ele vai ganhar com aquela leitura (+)//

Cenas da aula de Ana Paula. Ela propôs aos alunos a escrita de uma história a partir da leitura de imagens (obras de arte, divulgadas em cartões de natal). À esquerda, uma de suas alunas apresenta um cartão e tece comentários sobre a imagem. À direita, materiais dispostos na carteira de uma das alunas. (14/05/2004)

A problemática que se observa no espaço do Projeto não reside na adesão aos processos formativos ou na resistência à inovação, como muitos apontam quando se remetem à formação de professores. Eles se mostram abertos à conjuntura de renovação, acentuada nas duas últimas décadas, tanto no que se refere aos modelos de ensino-aprendizagem como à concepção de alfabetização e ao aprendizado da leitura. Eles também se mostram sensibilizados para tomar a leitura como prioridade na aprendizagem de seus educandos; considerada por eles como fundamental, numa sociedade em que a escrita organiza desde as relações de produção e trabalho até as possibilidades de acessar bens e serviços sociais. Diante da falta de situações e condições favoráveis nesse espaço, adaptam materiais, usam livros da educação regular e os textos que lhes chegam às mãos, trocam experiências e copiam modelos, adaptando-os às contingências locais. Mesclam perspectivas e concepções de aprendizagem com suas experiências como docentes e aprendizes. Usam referências advindas do contato intersubjetivo com outros educadores como fontes de aprendizagem e profissionalização.

5.2. Acervos de leitura: quem lê, lê o que?

A intenção dessa seção é observar a identificação, nomeação e categorização dos objetos que consumam o ato de ler porque, além de (re)conhecê-los, se apreendem as operações discursivas que classificam e qualificam explicitamente os próprios enunciadores (leitores), que remetem a categorias que circulam nos discursos correntes sobre a leitura e aos modos de ler. Nos enunciados dos educadores-participantes, a expressão da ação de ler abre vazios em torno de si, os quais são preenchidos por dois papéis semânticos: o dos sujeitos que realizam a ação e o dos objetos sobre os quais agem. Assim, ao assumirem-se como leitores (agentes), representam aquilo que lêem das mais variadas formas e revelam seus posicionamentos e apreciações sobre os objetos.

Soares (2005) afirma que ler exige um objeto quando é compreendido como prática social de interação com o material escrito. Nas palavras da autora, "*ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler*" (p. 31-32). Tal

afirmação merece ser estendida, já que as significações de uma prática social como o ato de ler também dizem respeito às competências, à familiaridade e ao trânsito em modos de participação e em materiais de leitura, à consciência que se tem de como funcionam os textos nessas práticas, do valor simbólico que as envolve, bem como dos papéis e lugares que podem ser ocupados e das relações de poder imbricadas, que produzem identificações e legitimam certos objetos e leitores na trama social (Kleiman, 1995, 2002; Street, 1984, ([1993] 2004).

5.2.1. O *o quê* das leituras

Na construção dos discursos dos educadores-participantes sobre suas trajetórias, identidades e práticas de leitura, o livro é o objeto mais associado à consumação do ato de ler. Numa primeira aproximação, a predominância desse objeto em seus discursos pode levar à suposição de que, para esses sujeitos, o livro estabelece fronteiras entre leitores e não leitores; define o próprio ato de ler e convenciona os modos de praticá-lo. O livro mostra-se como objeto ora capaz de, por si só, implicar certos modos de ler e as leituras realizadas pelos participantes, ora associado a um tipo de leitor (o Leitor) e suas qualificações subjacentes; ora associado a âmbitos de socialização, desvelando práticas, modos de ler, gêneros, títulos e textos e certa classe de autores.

Em muitos momentos na geração de dados, o livro aparece nos enunciados como referente genérico, que encapsula todos os traços de uma classe. Desse modo, ganha o estatuto de universal e, com isso, carrega valorações implícitas, vozes sociais esparramadas no/pelo contexto sócio-histórico, no qual o livro tem o valor simbólico da tradição cultural. Não é necessário oferecer maiores especificações aos interlocutores, o livro diz respeito a todos os exemplares do gênero, é objeto sobre o qual incide uma ação, diz sobre os usos, preferências e modos de apropriação; significados esses que estão compartilhados.

Ao introduzir genericamente o livro como complemento preferencial do ato de ler, os participantes estabelecem relações com vozes sociais que valoram positivamente esse objeto como um bem cultural em si, como reacentuado em campanhas publicitárias e

no processo de escolarização. Realçar o livro tem por efeito fixá-lo como objeto universal e reconhecido socialmente e colocá-los em determinado lugar no universo da escrita: o de leitores. Localizá-lo como objeto de suas leituras toca em relações complexas que se estabelecem entre esferas sociais.

Em seus enunciados, os educadores-participantes colocam-se como sujeitos ativos na leitura de livros (aspecto observado no uso do pronome pessoal como sujeito que aciona, que realiza ações, e no uso do presente do indicativo, o que lhe dá dimensão de uma ação habitual e freqüente), expressam suas preferências, disposições e modos de ler. Segue um excerto da entrevista de Daniele, no qual ela representa o livro como objeto de guarda, zelo e cuidado.

> (01) **Daniele**: quando eu casar tô fri::ta ... porque minha casa não tem espaço pra colocar TANTO livro ... TANTA coisa... né... eu vou ter que deixar na casa da minha mãe MESMO ... aí eu falei pra ela ... *o meu quarto vai ser a minha biblioteca ...* eu falo pra ela que aí eu vou comprar né umas estantes ... uma prateleiras pra colocar no meu próprio quarto lá (+) pra quando eu for já vai tá pronto (+) aí minha fala... ela fala... ai ... *você tem... muito livro*... ela fala assim... *eu vou jogar esse livro fora!* eu falo... *não joga não!* ela fala... *mas eles estão velhinhos ... a capa tá caindo* ... eu falo...*não tem problema... deixa aí que depois eu conserto*... e TODOS os meu livros... a maioria assim (+) os antigos né... as capas assim caem... eu vou lá ... colo bonitinho com durex colori::do ... bem direitinho ((risos)) não deixo ela jogar fora NADA... NA::DA... NA::DA//

Nesse movimento de designar um lugar especial da casa para a guarda (uma "biblioteca", em seu quarto), ela dá a dimensão simbólica da posse desses objetos e, na mesma operação, quantifica seu acervo (*não tem espaço para colocar TANTO livro... TANTA coisa....*). Na arquitetura das casas, o local dos livros também indicia o valor do objeto, nesse caso, o lugar do íntimo e do privado é o refúgio para preservar aquilo de que gosta[15]. Daniela lança mão do discurso citado; representa o discurso do outro, na voz da sua mãe, que confirma a quantidade de livros que possui (*você tem... muito livro*). E que ainda se presta para trazer as vozes daqueles que não valorizam o objeto, que o avaliam pelos seus atributos externos: excesso (*eu vou jogar fora*), e aparência (*velhinhos*). Estas vozes

[15] Lacerda (2003), ao investigar o universo das leituras de memorialistas nascidas entre 1843-1916, reconstitui os espaços intra e extra-domesticos nos quais praticavam a leitura. Em sua análise chama a atenção para os locais da casa onde as moças se refugiavam para praticar a leitura sem a tutela (no quarto, debaixo da cama, pulando janelas, por exemplo), e mostra como as obras se distribuíam pela arquitetura e mobiliário das casas, dando as dimensões da prática pública e privada, da destinada às mulheres, aos homens e às crianças, da circulação das obras por esses espaços e tempos e pelas mãos de interlocutores.

explicitam posições com as quais ela não quer se identificar, das quais quer se diferenciar. Daniele também expressa o zelo e a atitude de preservação, nas ações declaradas de consertar, colar e guardar, feito enfático pelo tom e pela repetição: *não deixo ela jogar fora NADA... NA::DA... NA::DA//.*

De modo geral, a apreciação positiva do livro é saliente nos enunciados de todos, nos quais o enfatizam como objeto privilegiado da leitura. As maneiras de se referir a esse objeto variam, mas seus efeitos de sentido sustentam uma representação positiva do livro enquanto objeto cultural legítimo e determinante na formação de leitores. Ser leitor é ter contato, a posse, é apropriar-se e usufruir dos livros.

(02) **P:** e na sua casa hoje tem material de leitura?

Maria Aparecida: na minha ca:sa ... são li::vros... fora os que eu já dei... que eu já doei pra biblioteca de Itaquá... que eu já dei pra esco::la... entendeu? eu emprestei e não me devolve::ram ... dois livros assim que até hoje eu fico NERVOSA quando eu le::mbro é o do Jô Soares... O Xangô de Baker Street e O Homem que Matou Getúlio Vargas... dois livros assim que eu emprestei e eu não sei pra quem eu emprestei/ eu esqueci e não me devolveram até hoje... são dois livros assim que pra mim era uma relíquia... que o Jô ele é é tudo é dez né ele né... mas eu tenho bastante livro lá em casa//

P: você compra ou você ganha?//

Maria Aparecida: não... eu co::mpro... quando eu tenho dinheiro né... e o ruim dos livros é que é muito caro... muito caro... eu fui esses dias lá na Siciliano...eu vi cada livro bom (++) assim... só de eu olhar na capa eu sei que o livro é bom...eu olho o título eu falo é aquele/ então é cinqüe::nta... sesse::nta... setenta pau... imagi::na... ainda mais a gente que tem filho assim né... pagar setenta reais num livro eu posso comprar alguma coisa pros meus dois filhos né... isso que é ruim... assim (+) tem pouco lugar agora daqueles de troca assim... tem troca... mas é Sabrina... Júlia... Bianca... não quero trocar Júlia... Sabrina e Bianca... eu vou lá dar um Siciliano por uma Júlia? ATÉ PARECE NÉ/

A importância da posse e o valor (material e simbólico) de um produto cultural como o livro são evidenciados no enunciado de Maria Aparecida, produzido durante a entrevista. Consumir um bem legítimo, uma certa classe de livros, aqueles das livrarias e editoras, é representado pela identificação de nomes de obras e autores (O xangô de Baker Street e O homem que matou Getúlio Vargas, de Jô Soares), sobre os quais expressa uma valoração positiva, por meio do aposto qualificativo *uma relíquia*, da avaliação positiva do autor (*o Jô ele é é tudo é dez*) e dos status da livraria e editora, que só precisa ser referida pelo nome, *Siciliano*. A valoração também se explicita na oposição entre objetos representados como pertencentes a classes muito distintas na hierarquia de materiais que

toma como legítimos da leitura: os romances de banca de jornal (*Sabrina*, *Júlia* e *Bianca*) versus *um Siciliano*, metonímia em que o nome próprio simboliza uma valoração positiva, ao transferir as qualidades da livraria para o livro.

Segundo Chartier (1999), o livro, como um produto cultural, tem sido associado a um objeto material específico, a uma modalidade de linguagem, a autores, a certos gêneros e a toda uma série de invenções contemporâneas que transformaram as relações com os textos. Carrega em si processos de legitimação, distribuição e circulação nas variadas esferas da vida social. Tais relações estabelecem-se por meio de uma dialética entre a imposição (daqueles que produzem, pautam e atribuem valor material e simbólico ao livro) e a apropriação (dos leitores): cada leitor está sujeito a constrangimentos e regras ordenadas por um conjunto de atores (o autor, os representantes do mercado editorial, das livrarias, da mídia, do marketing, do livreiro-editor, do crítico, dos professores, entre outros), que imprimem o valor do objeto no jogo social e tentam controlar a produção de sentidos, fazendo com que os textos escritos, publicados e autorizados sejam compreendidos sem qualquer variação possível. Aqueles que, na escala social, fabricam esses produtos se concentram no espaço de poder que circunscreve o quê, o quando, o onde e o como de sua circulação, querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta e impor limites à leitura e aos leitores.

Os leitores, por sua vez, são aqueles presumidos pelo mercado editorial (em seus gostos, disposições, competências etc.), são firmados a partir de representações que dizem respeito às clivagens sociais, à distribuição de oportunidades e ao lugar que ocupam na hierarquia societária. Como lembra Tardelli (2004),

> o mercado editorial não se dedica, entretanto, apenas aos interesses dos representantes da tradição cultural, da elite letrada que decide o que deve ou não ler. Em busca de um número cada vez maior e diversificado de leitores/consumidores, investe-se em uma crescente pluralidade de produtos a serem oferecidos ao público. (p. 104).

Em sociedades de consumo, o livro e outros objetos da leitura são produtos que devem satisfazer certas necessidades, muitas delas criadas pelos próprios mecanismos desse

modelo, que ultrapassam territórios; de um modo de vida orientado para consumir e possuir certos bens. Disseminam-se padrões de comportamento, valores e idéias voltados ao consumo a partir de mercadorias produzidas, e a publicidade é meio para manter e sustentar essa cultura. Milton Santos (1987) assim define tal modo de vida: "*o consumo instala sua fé por meio de objetos, aqueles que em nosso cotidiano nos cercam nas ruas, no lugar de trabalho, no lar, na escola, quer pela presença imediata, quer pela promessa ou esperança de obtê-los"* (p. 232 [grifo nosso]). Apesar da variada oferta, em livrarias, bancas de jornais e outros espaços urbanos, nem todos podem consumir os mesmos objetos de leitura. Como bem aponta Maria Aparecida: *o ruim dos livros é que é muito caro... muito caro...; então é cinqüe::nta... sesse::nta... setenta pau...* Ela também expressa o conflito entre o desejo e a possibilidade de possuir o objeto: *imagi::na... ainda mais a gente que tem filho assim né... pagar setenta reais num livro eu posso comprar alguma coisa pros meus dois filhos né...*

Entretanto, o inesperado ocorre, estabelecem-se rupturas e subvertem-se normas e lições; as possibilidades de relação entre textos e leitores são infinitas (Certeau, 1994). Apesar das condições financeiras, Maria Aparecida, declara ter livros em casa: *na minha ca:sa ... são li::vros... fora os que eu já dei... que eu já doei pra biblioteca de Itaquá... que eu já dei pra esco::la... entendeu? eu emprestei*. Muitos dos participantes declararam conseguir livros que desejam por meio de empréstimos e por meio de doações das mais variadas fontes (ex-professores, diretores, distribuição gratuita nas escolas, vizinhos, amigos, parentes etc.).

A apropriação inventa, desloca e distorce, coloca-se como estrada aberta aos leitores. É essa dinâmica que também se esboça nos enunciados dos participantes sobre objetos da leitura. Como afirma Certeau (1994), a leitura, por definição, é rebelde, os artifícios de que lançam mão os leitores para se apropriar dos textos rompem cânones e condicionantes que poderiam impedi-los de ocupar novos lugares no jogo social e em práticas culturais que não encontram parâmetros em seus grupos de origem.

5.2.2. Para além dos livros

Até o momento, a análise focalizou representações sobre os objetos do ato de ler nas quais o livro aparece como determinante na leitura e na formação de leitores. Entretanto, uma observação cuidadosa dos dados mostra ainda um conjunto amplo de textos e suportes, para além dos livros, que são admitidos em suas práticas cotidianas.

A título de exemplo, segue um fragmento da roda de conversa 02, na qual vários participantes responderam à pergunta introduzida por Alexandra (turnos 316-333), a partir de uma conclusão para a qual busca apoio e anuência de seus interlocutores.

> (316) **Alexandra**: então... eu acho que leitu::ra... na minha opinião... não abrange só:: (+) livros... pra mim é tu::do... tudo que você... (+) você tá andando na rua você tá (+) lidando com a leitura... porque tem tem um panfle::to ou tem um outdoor... enfim... agora o que seja essa leitura pra vocês... É SÓ LIVROS?

A circunstância em que Alexandra expressa sua opinião e interpela seus interlocutores é precedida pela conversa sobre a leitura de livros e de indicações de obras e autores para um dos participantes, Douglas (ver capítulo 3). De certo modo, os discursos produzidos até então se mantiveram centrados no objeto livro, na leitura do livro, valorada positivamente: na afirmação do gosto e da freqüência com que se pratica, no acesso e comentários sobre livros, autores e, especialmente, na menção a gêneros literários. São conteúdos temáticos que influem e parecem engendrar a réplica de Alexandra, na qual expressa uma opinião e busca uma reação colaborativa de seus interlocutores frente ao seu dizer.

Alexandra inicia seu enunciado contrapondo-se à opinião defendida até esse momento — a leitura da qual vale a pena falar que abrange apenas o livro — e apresenta um outro posicionamento: *a leitura abrange tudo: tudo que você [lê]....andando na rua*. Essas oposições — só livros versus tudo, a totalidade dos objetos da leitura.— referem-se a representações coletivas, de um lado, aquela do enfoque dominante, da Leitura, que ela refuta, e, de outro, aquela do enfoque da diversidade, que amplia os objetos do ato de ler.

Somente depois de ter sustentado sua opinião é que ela interpela os colegas. A seguir, os turnos subseqüentes à sua pergunta: *É SÓ LIVROS?*.

Turnos 317-321

(317) **Miscileide**: é:: eu acho que a leitura abrange tudo... porque a gente tá andando na rua e a gente tá lendo... (+) eu acho que abrange tudo... é isso ((risos))//

(318) **Claudete**: então... a leitura pra mim abrange tudo né... li::vros... anúncios na rua também... porque eu gosto muito de também tá lendo os anúncios da rua até pra informação da gente mesmo né... e eu acho que é isso... abrange tudo... você vai passando na rua você vê um um anúncio você vai ler pra você saber o que que é... se interessa pra você ou não né... (+) eu acho que é isso... (+)

(319) **Fabiana**: pra mim também abrange tudo... só que o que eu mais prefiro é livro... não sei porquê... mas minha preferência é mais livro né... e também a gente precisa tá informado de tudo até pra tá passando dentro da sala de aula... (+) dentro da sala de aula não é só a matéria... mas também é tudo que envolve né?

(320) **Maria**: ah eu acho que É TUDO... abrange TUDO... tanto panfle::to... como outdoor... como os livros... É TUDO... abrange TUDO... (+) pra mim é importante... não só os livros como até televisão... Jô::rnal Nacional é muito importante pra gente tá atualizada né... que tem muitos que não gosta de de Jornal Nacional... no::ssa... gente... a coisa que eu adoro na televisão é Jornal Nacional... porque ali você tá atualizada... ali você tá ve::ndo (+) OS FATOS... o que tá acontecendo no mundo... (+) ENTÃO pra mim é importante//

(321) **Ana Paula**: você lê lá uma informação que você passou em frente do posto... então vai ter uma campanha de não sei o que... você passa lá na escola vai ter um curso de não sei o que... você já leva a informação... se você tem e::ssa curiosidade... aquela leitura curiosa né... se você é curioso você lê tu::do e ali você acaba colhendo informações que vão te ajudar... pode ser útil e pode não ser... agora quando você procura leitura é uma leitura diferente... agora leitura é de tu::do... é de dese::nho... você passa lá... tá passando na rua... você chega lá perto do portão daqui a pouco tem uma placa lá com um cachorro e aque::la seta né Cachorro Bravo... às vezes nem tá escrito... não tem uma letra escrita... mas pelo desenho você faz a leitura do que quer dizer aquela placa...

O grupo de interlocutores reage à interpelação de Alexandra de modo colaborativo, concordando com ela e ampliando o conjunto de categorias mencionadas inicialmente (panfletos, outdoor, anúncios, textos lidos nos noticiários da TV, campanhas publicitárias, desenhos, placa, seta). Somente Ana Paula enuncia uma condição de não equivalência entre as leituras. Há leituras ocasionais e há leituras motivadas por interesses: *se você é curioso você lê tu::do e ali você acaba colhendo informações que vão te ajudar... pode ser útil e pode não ser... agora quando você procura leitura é uma leitura diferente*. As vozes da diversidade podem ser percebidas em todas as respostas, pelo encadeamento sucessivo de variadas situações cotidianas nas quais as pessoas lêem, admitindo diversos modos de ler e objetos variados e pelas quais elas definem também o que é leitura.

5.2.3. Objetos de degustação e prazer

Para além da menção direta e genérica, o livro pode ser identificado por meio de títulos, de gêneros e de autores. As estratégias de nomear, mesmo que de modo parcial, obras, gêneros, autores e títulos, como complementos do ato de ler permitem entrever espaços em que se praticam a leitura. Também indiciam experiências com leitores das quais tomaram parte ou que se mostraram influentes na produção da imagem de leitor que querem projetar e de valores que querem salientar, já que esses objetos também aparecem associados ao gosto, a um processo de apreciação estética, relacionado à competência de saber avaliar: *eu gosto*; *eu prefiro*; *eu escolho*; *eu acho*; *eu vejo se tem conteúdo*, por exemplo.

A menção a diversos títulos, gêneros e autores, tanto nas entrevistas como nas rodas de conversa, está fortemente associada ao âmbito escolar. A maior parte deles diz respeito ao universo da literatura, de um conjunto consagrado ou típico do repertório da educação básica e profissional (no *Educar para Mudar*). Foram inventariados, títulos de livros didáticos (tais como a cartilha Caminho Suave e Pirulito, a coleção Viver, Aprender, as coletâneas Poetizando, Confabulando e Historiando), títulos das tradicionais leituras escolares obrigatórias (Éramos seis, Dom Casmurro, Macunaíma, O Guarani, Iracema, Senhora, Vidas secas, Grande sertão, veredas, por exemplo), de literatura infanto-juvenil (O caso da Borboleta Atíria, Estrelas tortas, Revolução em mim, por exemplo) e, ainda, materiais de apoio ao estudo (como o Dicionário). Os autores citados com maior freqüência são os presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura, como Luís de Camões, Machado de Assis, Jorge Amado, José de Alencar, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Vinicius de Moraes, e os gêneros são os do campo literário como o romance, a ficção, a poesia e os contos. Ainda no campo das leituras atribuídas ao contexto escolar, também foram mencionados outros objetos para além dos livros, como os jornais (o "*Estadão*") e as revistas (*Nova Escola, Isto é, Veja, Superinteressante*).

Os objetos citados em maior número pelos participantes aparecem atravessados pelas representações partilhadas e produzidas no ambiente escolar. Na instituição escolar, o livro é representado como instrumento preferencial/legítimo para promover o

desenvolvimento pessoal, o acesso à informação e a ascensão dos estudantes a um novo lugar na hierarquia cultural. Além de autenticar a condição de leitores, a focalização no livro que circula no meio escolar pode ser apreendida como um indício da importância, em suas trajetórias como leitoras, das interações com a leitura que ocorrem nesse âmbito e de um alinhamento ao pressuposto que correlaciona positivamente a formação de leitor ao processo e aos níveis de escolarização. E, por oposição, pode indiciar a circularidade de suas experiências a partir de obras controladas pela escola, dirigidas ao aprender a ler e objetos de atividades didáticas. Ao trazê-los para seus discursos, os sujeitos estão indiciando o valor atribuído a esse espaço e certificam o trânsito cultural no universo da escrita como leitores e também hierarquizam e controlam as boas e más leituras.

Um exemplo desse movimento discursivo é o excerto da entrevista de Rozilda.

(04) **P**: me fala uma coisa... você... o que você tá lendo atualmente?

Rozilda: atualmente? é:: bem... eu sempre gosto de ler José de Alencar//

P: é mesmo?

Rozilda: É... O::LHA//

P: eu tenho uma curiosidade... porque O::LHA... eu NÃO gosto ler o José de Alencar//

Rozilda: eu con-si::go...

P: você gosta?

Rozilda: eu GOSTO do José de Alenca::r... eu acho que ele:: ele é prático... ele é moderno... eu EU ACHO TUDO NELE... eu acho que se eu conhecesse ele HO::JE... acho que TO:NHO [marido] TAVA PERDIDO ((risos))..... TAVA PERDIDO//

P: é::

Rozilda: eu gosto do José de Alencar... é:: Machado de Assis...

P: você gosta também do Machado de Assis?

Rozilda: Machado de Assis é:: (+) eu leio... porque eu sei que ele:: (+) É BOM... é:: MA::S o vocabulário do homem é dose... tem que tá com o dicionário do lado ((risos))

P: ahã::...

Rozilda: ((risos)) eu PRECISO muito ainda pra:: CHEGAR AO ALCANCE... mas gosto...

P: você gosta?.....

Rozilda: gosto... gosto... sou curiosa...

P: que mais que você gosta (+) de ler?

Rozilda: agora eu tô lendo:: Memórias Póstumas...

Nessa seqüência, Rozilda dá a conhecer à pesquisadora suas leituras, ao mesmo tempo que se afirma como leitora capaz de selecionar obras e autores dentro de um amplo conjunto. Afirmar seus gostos, nessa situação, evoca sua competência cognitiva de apreciação estética, relaciona-se a se mostrar capaz de exprimir julgamentos e a se colocar em concordância com um conjunto de valores amplamente disseminados sobre a literatura. Diz respeito aos sistemas de significação culturais que atribuem valor a determinados objetos, práticas, comportamentos, entre outros, e que, desse modo, encontram-se imbricados em processos de identificação e diferenciação; diz respeito também ao gosto como valor, resultado de uma seleção, construída por uma relação entre sujeitos e entre esses e objetos culturais (Beividas e Farias, 2006).

Não são quaisquer autores que Rozilda identifica e de que afirma gostar. Ao defini-los, ela busca a conjunção, de modo imediato, com obras e autores presumidos como valorizados pela pesquisadora-formadora, representante do mundo acadêmico, bem como com nomes socialmente consagrados pela qualidade estética de suas obras e reconhecidos no campo dos estudos literários. São obras que fazem parte do rol de leituras obrigatórias. Inicia por José de Alencar, autor que já havia mencionado entre seus favoritos nas rodas de conversa. Passa a ser mais enfática em relação às suas preferências, aos autores e às qualidades literárias que lhes atribui (... *eu acho que ele:: ele é prático... ele é moderno... eu EU ACHO TUDO NELE),* ao ser confrontada com reações de surpresa e admiração da pesquisadora, nos questionamentos intercalados: *é mesmo?; eu tenho uma curiosidade... por que O::LHA... eu NÃO gosto ler o José de Alencar//* e *você gosta também do Machado de Assis?*

Em relação a Machado de Assis, no modo como o representa, no título que menciona, bem como nos modos de ler que descreve, transparecem tanto os padrões que parametrizam sua apreciação estética como a tradição escolar no modelo de leitura. Duas redes de tensão atravessam seu discurso. De um lado, aquela advinda da formação inicial e do processo de profissionalização como professora de Língua Portuguesa e Literatura, que exige certas leituras; de outro, aquela proveniente das perguntas intercaladas da pesquisadora-formadora, advinda do mundo altamente escolarizado, o acadêmico e da formação continuada. A restrição que faz ao autor (em função de suas limitações e da

dificuldade frente ao léxico do gênero), introduzida pelo articulador argumentativo *mas*, releva a enunciação de Outros, representantes do discurso legítimo, que não é necessariamente o seu, a julgar pela informalidade e a forma depreciativa, com um tom irônico: *o vocabulário do homem é dose* (excessivamente hermético).

Ao tematizar autores da literatura e certas obras como objeto de gosto, Rozilda constrói uma imagem de si na qual se apresenta em conjunção com objetos socialmente valorizados e com os discursos da escolarização da leitura. Seu enunciado ecoa padrões que ditam uma variedade de gosto, tomada com mais estética, universal (todos devem ler) ou como melhor, o que lhe proporciona certo status (ter bom gosto literário).

Se em Rozilda há uma clara filiação a posições que creditam à leitura literária um valor em si, associado à competência e ao bom gosto, outros posicionamentos são assumidos pelos participantes nos quais se observam algumas *misturas* e modos de apropriação desviantes daqueles prescritos pelo enfoque hegemônico da Leitura. A expressão do gosto e das preferências admite escolhas inusitadas, subverte. Além de autores consagrados e reconhecidos por sua qualidade estética, outros representantes da literatura contemporânea foram mencionados: José Saramago, Jô Soares, Drauzio Varella, e autores de best sellers como Sidney Sheldon. Também foram mencionados romances religiosos, a Bíblia (citada por quase todo o grupo), os romances comercializados em bancas de jornais, tais como *Julia, Sabrina* e *Bianca* e os gêneros de auto-ajuda.

Apesar da predominância do suporte livro em seus discursos, estes estão permeados por outros padrões culturais, como suas preferências evidenciam. Representações se mesclam, se reconstituem e acabam por engendrar em seus discursos outros objetos. Esses objetos não são somente identificados, mas se registram apreciações sobre eles, se descrevem modos de abordar e de usufruir dessas leituras. Essa possibilidade de colocar obras e autores consagrados lado a lado com outros gêneros, autores e títulos aparece no fragmento da entrevista de Daniele.

(05) **P**: me diz uma coisa... o que você tá lendo atualmente?
Daniele: tô... tô lendo o Edgar //
P: Edgar?//
Danielle: do Paulo e do Edgar//

P: do Paulo e do Edgar....

Daniele: aí eu tô assim... eles estão do ladinho da minha cama... aí o meu noivo até pegou o livro do Paulo e levou pra casa dele... porque ele LÊ RÁPIDO TAMBÉM né... ele gosta de ler bastante... (+) ele leu em dois dias e eu não terminei ainda... porque eu fico lendo ele [Paulo Coelho] e leio o Edgar... leio ELE e o EDGAR... aí ele falou assim... eu não acredito que você não leu ai::nda... aí e eu falei... nem me conta... deixa que eu descubro/

P: ahã//

Danielle: aí eu tô LENDO... tô no meio do livro e tô gostando bastante... é porque eu sou ASSIM... igual eu te falei... eu sou aque:la leitora que DEGUSTA... sabe? EU NÃO VOU LÁ E COMO... eu fico lá degustando... um pouquinho aqui::.. um pouquinho ali::... não gosto de ler tudo de uma vez porque aí se eu leio tudo de uma vez eu leio de novo... aí eu leio de novo... aí eu leio (++) três vezes o livro... eu acho que dá mais prazer ler um pouqui::nho//

Dois autores são nomeados, Edar Allan Poe e Paulo Coelho, mas apenas pelo prenome, de maneira informal. Ela presume que a pesquisadora conheça esses autores. Essa maneira de se referir a eles cria um efeito de proximidade entre a leitora e os autores. O espaço da leitura é a casa, o da intimidade, e o do gosto — o das práticas privadas de leitura; expresso pela explicitação do lugar onde deixa os livros, *do ladinho da cama*, e pelo modo como representa a si mesma como leitora: *eu sou aquela leitora que degusta*.

São objetos de certo tipo de relação estética e de apropriação. Para explicitar esse modo de ler e a apreciação positiva frente aos autores, ela contrapõe dois tipos de leitores, por meio da negação enfática do primeiro (*EU NÃO VOU LÁ E COMO*) e afirmação do segundo (*eu fico lá degustando... um pouquinho aqui::.. um pouquinho ali*); ela indica a classe de leitores na qual se inclui. A representação do ato de ler é feita pela metáfora: ler é alimentar-se (*comer* ou, como ela prefere, *degustar* saborear, provar com atenção, em pequenas porções). Essa metáfora expressa uma apreciação positiva sobre o ato, a qual denota suas capacidades de apreensão e de avaliação das obras. E comporta as vozes nas quais essa representação do ato relaciona a leitura e seus objetos ao alimento precioso, que deve ser saboreado cuidadosamente.

Ao colocá-los lado a lado em sua escala de valores, ambos fixam-se como objetos de sua apreciação cuidadosa, ela cria o efeito de estar em conjunção com essas obras e autores. Mas, diferentemente de Rozilda, os dois autores citados por Daniele não se encontram investidos do mesmo reconhecimento no jogo social, não correspondem ao parâmetro estabelecido pelo cânone literário, pela educação escolar. A apreciação de

Daniele, mesmo que guiada por padrões que são culturais, denota certa rebeldia, já que o gênero auto-ajuda é julgado socialmente como inferior. Ela não se dobra a apreciação somente de gêneros, obras e autores valorados dentro de um padrão estético operado pela teoria literária, pela cultura escolar e críticos de literatura. Nessa *mistura* entre a literatura tida como de segunda categoria, para o consumo de massa, e uma obra da literatura internacional, reconhecida por sua qualidade estética, identifica-se com dois conjuntos diferentes de leitores.

Um gosto que admite variedade, ainda com a presença marcante do livro, é explicitado por Maria Aparecida, no excerto de sua entrevista.

> (06) **Maria Aparecida**: eu gosto de ler tudo né:... só que quando não tem assim é:: (+) alguma coisa interessante que tem conteú::do... CULTURAL... não sei como eu vou falar isso... entendeu? assim tem certos tipos de coisas que eu não gosto de ler né... certos tipos de livros que você abre e não tem NADA A VER assim... umas histórias que... tipo assim... esses livrinhos assim de pessoal (+) é:: de come::dia... esse tipo de coisa eu não gosto... eu gosto de.... mais... EU LEIO TUDO assim que eu pego... mas eu gosto mais de ler assim roma::nce... ficçã::o... é:: best-sellers né e bastante literatura... eu gosto muito de literatura... (+) Camõ::es... Jorge Amado... Jorge Amado ((incompreensível)) até dizer chega... (++) Guimarães Ro::sa... deixa eu ver que mais eu gosto... Sidney Sheldo::n... adoro ler bula de de (+) de REMÉDIO... porque eu tenho curso de auxiliar de enfermagem... então eu aprendi ((risos)) muita coisa lendo bula de remédio... tudo eu leio... BULA DE REMÉDIO é comigo mesmo... eu adoro ler bula de remédio... (+) gosto de ler o DICIONÁRIO... porque às vezes por causa de separação de sílabas... sílaba to::nica... aí eu peguei o vício agora... depois... ESSE ANO... porque eu não tinha não e eu gosto de tudo que eu falo eu gosto de ir lá ver lá... que eu gosto de falar difícil (+) também ((risos))

Inicialmente, seu gosto admite *tudo*, diz respeito à totalidade de objetos que podem ser lidos. Mas essa afirmação vai sendo modificada a partir das oposições e da explicitação de certas condições; à medida que identifica e categoriza os objetos que, segundo seu julgamento, podem estar contidos ou não nessa totalidade. De um lado, os objetos de leitura de que não gosta, caracterizados pela negação: *não têm alguma coisa interessante*, *não têm conteúdo cultural*, *não tem nada a ver*, por exemplo. Estes são identificados de modo depreciativo, como objetos menores na escala cultural. De outro, aqueles que aprecia, admitindo gêneros variados: da literatura (romance, ficção) aos best-sellers, passando pela bula de remédio, até os verbetes do dicionário.

Douglas[16], quando responde sobre o que gosta de ler, amplia para além dos livros o horizonte de suas leituras.

> (07) **Douglas**: acho super dez (+) jornal... revista... coisas interessantes pra mim (+) entendeu?... coisas assim é: de religiões... de apostila e de caderno que a gente ganha... adoro... negócio de religiões assim... discutir... principalmente da: é... das afros... essas coisas brasileira... culturais... candomblé... umbanda... espírita... EU GOSTO... AQUILO ME:: ((acelera o andamento da voz)) sabe assim quero estudar *mas por que aquilo?...* entendeu? então AQUILO me chama atenção... aquilo me chama... AQUILO ALI EU LEIO numa boa... vou embo::ra... aquilo me chama atenção...eu começo a questionar comigo mesmo... mas por que?... discutir aquilo... então uma coisa bem legal... uma coisa que eu vou... VOU LONGE... sigo mesmo... nessas leituras assim (+) assim de SUSPE::NSE assim... o que será que vai acontecer... eu leio... assim eu leio... a minha vontade mesmo é (+) pegar um livro e ir direto (...)
>
> **P**: Você disse nas rodas que também gostava de ler mensagens né?
>
> **Douglas**: ISSO... mensagem assim... adoro ler umas mensagens... poesia assim... mas aquelas poesias também que têm sentido... não poesia que não tem sentido... às vezes assim FALA alguma coisa... mas uma coisa que não tem nada a ver... então pra mim aquilo não é... entendeu? assim... pra mim eu gosto de ter uma coisa que eu leia e eu questiono aquilo... eu gosto de questionar... eu gosto muito de questionar uma palavra... uma pergunta... mas por que é isso? mas por que? eu não questiono muito pros outros... mas mesmo comigo e eu mesmo questionando comigo mesmo eu consigo encontrar aquilo e eu pergunto pra pessoa e a pessoa me reponde aquilo que eu questionei comigo mesmo... entendeu? então essas fra... adoro mesmo ler frases... ler frases... até aquelas frases que eles falam de políticos assim brincando assim... essas frases eu também gosto de ler... PIADA... entendeu?

Os objetos preferenciais de sua leitura são identificados por meio de apreciações positivas (*gostar, adorar*); são acompanhados de qualificadores (*interessantes, bem legal*); dizem respeito a certos temas (*coisas brasileiras, culturais, candomblé, umbanda, espíritas*) e provocam processos de pensar que ele domina (*quero estudar, eu começo a questionar*). As leituras preferenciais se alinham a um modo de ler: questionar aquilo ou uma palavra, colocar-se uma pergunta e confirmar suas reflexões com outros. Inicialmente, ele identifica os jornais e as revistas, materiais que têm a chancela das leituras escolares e de prestígio no universo da escrita. A seguir, explicita outros, as apostilas e cadernos que tratam de temas religiosos, e, por fim, os livros de suspense. Depois da intervenção da pesquisadora, que introduz um gênero mencionado por ele nas rodas de

[16] É interessante lembrar que Douglas, no início da geração de dados, apresentava-se como um leitor que não gostava de ler, com dificuldades de identificar-se com materiais impressos. Na entrevista, no entanto, mostra-se *reposicionado* frente à identidade depreciada e em conflito, inicialmente, construída.

conversa, as mensagens (de auto-ajuda), ele menciona as poesias, as frases (provérbios), as frases sobre políticos (charges) e as piadas. Três espaços se entrecruzam por meio dessas leituras: o do cotidiano, o escolar e o da religião (ele é umbandista e recebe apostilas em seu centro religioso).

Na entrevista de Miscileide, o gosto por objetos tomados como não legítimos e discriminados socialmente é enfatizado. Ela não tenta conciliar mundos diversos e leituras, como mostra trecho a seguir, no qual manifesta suas preferências:

> (08) **Miscileide**: eu gosto daqueles livros... como a gente tava falando no curso...[nas rodas de conversa] de receitas... que dá a receita/
>
> **P**: uhmm/ como assim?
>
> **Miscileide**: tipo Paulo Coelho... ADORO... não gosto de ... desses livros que... por exemplo... que a gente lê muito quando a gente... como que eu posso falar? *quando a gente tá estudando é os professores pedem pra ler*... por exemplo... O Guarani... esses livros assim *detesto*... como eu falei gosto desses livros que dá a receita mesmo... por exemplo... livro espírita ado::ro livros assim/

De um lado, apresenta os livros do gênero auto-ajuda de que gosta, que passam a ser categorizados por meio da menção de maneira informal (*receita*), da identificação de um autor (*Paulo Coelho*) e de um tema comum a esse gênero (livro *espírita*). Seu enunciado estabelece um contraste entre aquele que avalia esteticamente de forma positiva, que seleciona num conjunto socialmente dado (marcado tanto pelos usos dos verbos *gostar* e *adorar* como pela repetição de asserções afirmativas, *eu gosto*; *adoro*; *gosto desses*, *adoro livros assim*) e outros com os quais não se identifica (*desses livros que... por exemplo... que a gente lê muito quando a gente*, categorizando-o a partir de um título, *o Guarani*). A construção condicional circunscreve o espaço-tempo destas últimas: o da educação escolar, na qual os professores indicam e solicitam tais leituras, as obrigatórias. Cria no enunciado a imagem de uma leitora capaz de escolher, que se posiciona sobre o que gosta ou não: *não gosto desses livros* e *esses livros eu detesto*.

Miscileide não é cooptada pelos discursos da leitura em crise, nos quais se afirmam que o brasileiro não lê, e que levariam a representações de si como não leitor. Essa positividade é uma condição necessária para romper com padrões e ampliar o universo de suas leituras: de um lado os gêneros de auto-ajuda, que socialmente são tidos como de segunda categoria, e de outro, os escolares, os de literatura, aqueles que se conjugam à

formação de leitores. No excerto em questão, no qual se posiciona como responsável por seu dizer, Miscileide atesta seu gosto em contraposição à norma e aos gêneros tomados como legítimos, que se enquadram no enfoque hegemônico da Leitura. Afirma seu gosto pelo gênero que poderia excluí-la e seu desprezo pelas obras consagradas como *O Guarani*, que poderia ter o efeito de incluí-la.

Nesses exemplos, o modelo implícito de leitura está fundado no gosto pessoal, na paixão, no prazer, é representado como preferencial, intenso, escolhido e positivo. Ao revelarem seus gostos, diretamente relacionados às suas identidades e trajetórias, os participantes selecionam objetos, gêneros e autores, ora discriminado uns, ora contrastando os prescritos e obrigatórios com os preferenciais, ora colocando em relação de equivalência gêneros situados assimetricamente na ordem social dos livros. Desse modo, operam no sentido de distensionar o campo de suas leituras, ampliam horizontes, por meio da identificação e categorização dos objetos que podem complementar o ato de ler. A assunção das preferências, admitir o que gostam, faz com que a maioria dos participantes opere no enfoque da diversidade e também coloca em evidência que outras práticas de leitura e objetos dados a ler podem ser apreciados e estão ligados a circunstâncias, obrigações, imposições sociais as mais variadas.

5.2.4. Objetos de inspiração e crença

A Bíblia[17] é uma obra identificada por todos os participantes. Todos, independentemente de suas opções religiosas, declaram ter uma edição dessa obra em casa. Exceto Douglas e Misceleide, todos declaram lê-la habitualmente para variados fins, em pelo menos dois âmbitos, o da família e o da religião. É interessante lembrar que a Bíblia é o material de leitura mais presente nos domicílios de brasileiros: segundo a pesquisa

[17] A Bíblia foi um dos primeiros livros a ser publicado logo que se desenvolveu a imprensa, foi traduzido para cerca de 270 línguas e trechos da Bíblia, como o Novo Testamento, podem ser encontrados em 1.600 línguas. Considerado por religiosos ocidentais como o *Livro dos Livros*, trata-se da obra com maior disseminação mundial, organizada em 66 livros, escritos ao longo de um período de mais de mil anos, e comportando variados gêneros (histórias, discursos, leis, cartas, biografias, parábolas) (Hellern, Notaker e Gaarder, 2000)

INAF[18], 86% dos entrevistados declararam possuí-la e 43% declararam gostar de ler essa obra para se distrair[19].

Na roda 03, um longo tempo foi dedicado à identificação da Bíblia e textos religiosos como objetos da leitura (turnos 482-643). A seguir, serão apresentados alguns fragmentos com o intuito de apresentar o modo como esses sujeitos referem-se à Bíblia e valoram-na, bem como as finalidades das leituras reconstituídas a partir do diálogo sobre esse material.

Turnos 486-491

(486) **Maria Aparecida**: aí:: eu como ... eu já estudei muito a Bíblia como Testemunha de Jeová e eu parei um pouco (...) então eu sempre to pegando a Bíblia e to lendo porque além de ser (++) a leitura mais SAUDÁ::VEL e MAIS (+) e mais de qualidade assim... não sei se eu to usando a palavra ce::rta... que existe no mundo inteiro (+) pra mim (+) é uma coisa que ensina muito... a Bíblia (+) ela dá... ela:: muitos ensinamentos.. pra mim é o único livro verdade::iro... o único livro que (+) tem sabedoria mesmo... a sabedoria pura (+) que ali é a palavra de Deus... não importa o que as pessoas falam... eu não vi ninguém escrever... mas eu acho que Deus deu a sabedoria pro homem escrever aquilo... entendeu? (+) então eu acho que é um ... é a única leitura assim pra mim que (+) independente de qualquer hora... qualquer momento (+) ela é aquela coisa de sabedoria... AQUILO SIM é sabedoria //

(487) **Daniele**: é (+) eu já pego a Bíblia pra poder fazer o estudo de leitura mesmo (+) da.. na Liturgia né da igreja (+) porque tem um grupo de Litu::rgia... que faz leitu::ra... ((incompreensível)) fica responsável por essa parte da igreja... então o pessoal que vai ler é o pessoal de fo::ra (+) não é de dentro que já conhe::ce a palavra/ entendeu? então a gente tem que fazer o estudo da leitura pra pessoa lá na frente (+) passar (++) e também pra fazer peça de tea::tro pro o grupo de jo::vens (+) porque é da igre:ja né... então é a passagem da Bíblia que a gente tem que pegar e transformar em peça de teatro (+) pra várias coisas... mas eu DISCORDO da Maria Aparecida quando fala que é sabedoria pura (+) eu acho que a BÍBLIA é uma leitura CRÍTICA (+) crítica (+) crítica (+) crítica (+) porque muitas vezes EU VOU LER PRA VOCÊ... eu vou falar e você pode muito bem discordar de mim (+) entendeu? porque muita gente não acredi::ta... muita gente ACREDI::TA... mas acha que deveria ser difere::nte... muita gente pensa assim... pôxa... aconteceu tudo isso... por que não aconteceu aquilo já que naquela época tudo podia//

(488) **Douglas**: das imagens também né//

(489) **Daniele**: pra E::LE (+) entendeu? então eu acho que é uma leitura muito crítica... tudo BEM... é sabedoria? é... pra quem sa::be ler... pra quem acredita naqui::lo entendeu? (+) é um momento de sabedo (+) no::ssa... heim (+) não tem coisa melhor... mas eu não (+) não posso generalizar (+) porque eu mesmo já vi muitos amigos meus... TA::NTO de dentro da igreja quanto de fora criticando a leitura da

[18] Cf Ribeiro, 2003

[19] Interessante notar ainda que as alterações nesses percentuais sejam muito pequenas (menos de 10 pontos percentuais) quando se observam dados a partir da escolaridade, níveis de alfabetismo, condição de renda e moradia.

Bíblia (+) e eu não discordei... eu não falei... É ERRADO porque foi Deus que escreveu (+) não (++) entendeu? porque eu acho assim... se Deus tivesse conversando com você AQUI AGORA... lendo a Bíblia pra você e falando o que ele pe::nsa (+) você sabe o que ele pensa? (+) não sa::be...ele escreveu... mas e a crítica dele sobre aquilo... entendeu? (+) eu pen .... eu sou muito assi::m...igual... eu LEIO A BÍBLIA eu falo assim (+) eu paro e falo meu Deus... por que existe isso? aí às vezes eu acho errado... porque eu falo assim... nossa eu to colocando a palavra de Deus em vão? não... eu quero SABE::R aquilo.... entendeu? (+) eu queria (+) TER vivido naquele momento... ás vezes eu tento me imaginar naquele momento.... mas (+) fica vago pra gente... porque a gente só conhece (+) na base da leitura da Bíblia mesmo a história/

(490) **Alessandra**: a palavra é:::... eu também lei::o muito (+) eu sou catequi::sta e sou coordenadora da Pastoral do Batismo (+) e LE::IO MUITO... não só a Bíblia... mas todos os livros que envolve o... o catecismo da igreja cato::lica/ né (+) todos os livros... e:: assim A BÍBLIA É A PALAVRA DE DEUS (+) na minha concepção (+) cada um tem uma opinião (+) E E::LA... ela pa::ssa de acordo naquele momento que estamos sentindo (+) não que é momento crí::tico...nem nada (+) se eu to num momento alegre e to lá buscando a palavra de Deus.... AQUE::LA PALA::VRA... AQUELA MENSAGEM que que (+) Deus naquele momento... naquele trechinho... tá passando pra mim (+) é tota::lmente diferente que passa pra e::la... pra ela...porque pra cada (+) um Deus fala A MESMA PALAVRA...mas de forma diferente... através do nosso coração... porque a gente sente Jesus dentro do coração (+) eu sinto Jesus no coração... então a partir do momento ... o que ele tá falando lá::... igual na Liturgi::a (+) da Palavra né (+) é::: nos domingos ou nas... no sábado que tem CELEBRAÇÃO/ (+) a pessoa vai lá proclamar a palavra de Deus e a Assembléia tá lotada (+) então aquela palavra serve pra TODOS... só que a gente entende de forma diferente porque é aquele momento que estamos sentindo (+) se eu to triste tá leva::ndo... tá me levanta::ndo... ou tá puxando minha ORELHA porque eu to deixando E::LE... enfim ELE expressa aquele momento que você tá sentindo...cada um tem uma expressão diferente (+) mas é só uma palavra//

(491) **Daniele**: Alessandra... só um minuto... por isso que a gente não pode generalizar (++) porque depende de cada um de nós aqui...igual se eu ler uma palavra agora...se eu tirar da Bíblia e ler pra vocês (+) muita gente vai pensar...cada um vai pensar diferente//

Nesse fragmento, três participantes disputam sentidos sobre a leitura da Bíblia, finalidades e modos de ler esse livro: duas delas, Daniele e Alexandra, católicas e atuantes na comunidade religiosa de Itaquaquecetuba e Maria Aparecida, recém convertida a uma das igrejas petencostais, mas que, durante um longo período de sua vida, dedicou-se à religião católica. O tema em disputa é o assujeitamento à autoridade e à sacralidade do texto bíblico, que, idealmente nas religiões cristãs, deveria ser aceito por todos seus adeptos, como verdadeiro e universal, guia para agir ética e moralmente no mundo e que revela, por meio do texto escrito, as ações, os pensamentos, os valores e a vontade de Deus.

Duas posições se polarizam nesse fragmento, a interpretação do texto bíblico de modo crítico, para ser comentado e interpelado, e a sua aceitação como palavra única e universal, para ser reproduzida, sem possibilidades de crítica ou dúvida. As três participantes autenticam-se como capazes de argumentar e responder a pergunta colocada na roda pela pesquisadora (todas lêem a Bíblia) por meio da evocação de suas experiências no âmbito da religião.

Maria Aparecida e Alexandra categorizam o texto bíblico como *Palavra de Deus* e *único e verdadeiro livro*, qualificam positivamente e em tom enfático o texto bíblico (*saudável*, *de mais qualidade*, *fonte de sabedoria*, *a palavra*) e também argumentam em favor da autoridade e poderes inerentes ao texto. Para ambas, não se trata simplesmente de uma leitura para estudo que provoca ilustração, mas que, por sua sacralidade, pode dirigir-se a todos e pode aconselhar e confortar. Referenciando-se na autoridade e na sacralidade do texto, Maria Aparecida, também coloca em debate a sua autoria, argumentando no sentido de que seus autores, homens comuns, são meros canais, dirigidos pela obra divina.

As intervenções de Daniele têm o sentido de relativizar o assujeitamento defendido pelas colegas; suas experiências no âmbito da religião, no grupo de liturgia e de jovens são usadas para dar autoridade à sua opinião. Para ela, o texto bíblico pode ser comentado e interpelado, ela coloca a possibilidade de emitir julgamentos sobre o texto (ler para criticar), de ter outras opiniões sobre o mesmo. Por meio do auto-relato de seus discursos, em seu enunciado ela explicita as ações do leitor em relação a esse texto, a de refazer os sentidos, de poder questioná-lo e, conseqüentemente a Deus, (*eu paro e falo meu Deus... por que existe isso? aí às vezes eu acho errado... porque eu falo assim... nossa eu to colocando a palavra de Deus em vão? não... eu quero SABE::R aquilo.... entendeu?*). A igreja católica durante muitos anos não só prescreveu as formas corretas de ler os textos religiosos como influiu diretamente nos modos escolares de ler[20]. O modo como se representa o texto bíblico nesse fragmento remonta essas prescrições e traz implicações para os leitores no que diz respeito aos modos de recepção: de mais abertas e sujeitas a questionamentos e comentários a mais fechadas e inquestionáveis, objetos de reprodução e récita.

[20] Cf. Chartier e Hébrard, 1995.

Em outro fragmento da mesma roda, Ana Paula propõe como tema as motivações e finalidades da leitura bíblica. Para tanto, constrói uma imagem de si, autorizando seu dizer. Inicialmente, conta sobre seus estudos de Teologia, autenticando-se frente às colegas como aquela que se dedicou a um estudo "especializado nesse campo", e localiza sua opção religiosa. Indica três possibilidades de leitura e não coloca em questão a autoridade do texto.

Turnos 577-587

(577) **Ana Paula**: é::: você perguntou e a maioria pelo menos disse que lia a Bíblia... você perguntou por que as pessoas lêem né... então eu aprendi assim... eu fi::z quase quatro anos de Teologia... eu fiz curso bá::sico... e depois fiz o curso médio... então foram quase quatro anos... eu só não formei mesmo como (+) teóloga a nível médio porque (+) vim pra cá [mudou-se para um novo bairro] e aí ficava longe... não sei o que... eu não concluí (+) mas aprendi muita coisa e:: (+) assim pra saber//

(578) **P**: aonde você estudou teologia?

(579) **Ana Paula**: eu estudei no::: (+) Betel/ (+) Betel (+)/ Instituto Betel//

(580) **P**: é um Instituto?

(581) **Ana Paula**: i::sso (+) e::: assim a gente:: (+) aprendeu que a gente LÊ A BÍ::BLIA por três motivos (+) né... então assim tem o o:: o orador que ele vai lá (+) é... fazer o:: o:: a pregação dele né (+) expor lá o (+) é ... o que ele preparou (+) né (+) e aí ele vai lá no TEXTO BÍ::BLICO pra ele em cima daquilo ele fazer a pregação (+) né... então (+) ele lê com esse intuito... pra preparar algo pra apresentar lá//

(582) Daniele: pra fazer o evangelho né//

(583) **Ana Paula**: pro povo no caso (+) a gente lê pra... vamos dizer assim... pra conforto espiritual... que nem você falou [está se referindo a Alexandra] você abre lá porque você quer ver o que Deus quer falar com você (+) né e como você diz... toda vez que você lê (+) vai ali e encaixa direitinho... então você abre por consu::lta... pra consultar... porque você acredita que ali Deus tá falando com você... como foi colocado aqui... a palavra de Deus não é? (...) mas você abre pra ver o que Deus tá falando com você (+) e você lê também pra se instruir... como conhecimento... pra conhecer (+) aquela história... aquela palavra... então são os três tipos de leitura... pra conforto... pra pregar né? trabalhar em cima daquilo (+) e também pra conhecer a história//

(584) **Daniele**: gente... também é uma história (+)//

(585) **Ana Paula**: ela tem uma história//

(586) **Daniele**: é uma história que não é do nosso tempo (+) é dos tempos antigos... então todo mundo tem curiosidade de saber como era antigamente (+) entendeu (+) é pra isso?

(587) **Claudete**: eu acho assim que... quando a gente procura ler a Bíblia a gente procura pro nosso conhecimento (+) não pro dos outros... a gente querendo ter é:: o nosso conhecimento...daí pra frente que a gente vai começar a partilhar com as outras pessoas né... porque a gente passa a ter amor... a querer conhecer aquilo... não é igual um livro né (+) que a gente pega... a gente quer ler... só que a gente pega

> porque a ge::nte quer ler... não porque os outros querem saber a história... a gente não vai lê pra contar pros outros... a gente vai ler pra gente//

A partir da representação do texto bíblico como portador da palavra de Deus, completa e absoluta, resta aos leitores ler, aceder seu sentido literal e reproduzi-lo oralmente para os outros. Essa leitura é evocada por Daniele ao explicar a função do grupo de estudos bíblicos, de Liturgia, do qual toma parte e também por Ana Paula quando descreve a ação do orador: *ele vai lá (+) é... fazer o:: o:: a pregação dele né (+) expor lá o (+) é ... o que ele preparou (+) né (+) e aí ele vai lá no TEXTO BÍ::BLICO pra ele em cima daquilo ele fazer a pregação (+).*

A segunda motivação é a busca de conforto espiritual, ler para consultar. Desse modo a leitura da Bíblia prescreve comportamentos, aconselha, conta ações e fatos vividos por personagens sacralizados e por Deus e tem o poder de apaziguar e orientar leitores (*você abre lá porque você quer ver o que Deus quer falar com você (+) né e como você* [nesse caso, dirige-se a Alexandra] *diz... toda vez que você lê (+) vai ali e encaixa direitinho...).* É a palavra de Deus que conforta e consola: *porque você acredita que ali Deus tá falando com você... como foi colocado aqui... a palavra de Deus não é?*. E, por fim, é admitida como um obra que tem um valor cultural, traz uma história, tem um conteúdo a ser estudado e aprendido. Para Claudete, a finalidade da leitura da Bíblia é a de uma leitura individual, para si mesmo.

Nesse fragmento, a leitura da Bíblia aparece como plural, tem ritos, representações e valores que condicionam o modo de recepção e objetivação do texto, quanto ao assujeitamento dos leitores, à sacralidade e à verdade do escrito. Os modos de ler vinculam-se não somente as opções religiosas, mas aos modos como os leitores se colocam diante desse texto, os espaços em que praticam a leitura, os seus significados, os conhecimentos e experiências prévias como leitores e com outros textos, as censuras, e, ainda, se crêem ou não.

Além da Bíblia, outros textos religiosos foram citados, os informativos e didáticos desse âmbito que abarcam a dimensão de estudo e aquisição de conhecimentos, como os folhetins *Sentinela* e *Despertai* (das Testemunhas de Jeová), os materiais de catecismo e de evangelização de crianças e as apostilas. Foram mencionados objetos que se

prestam à memorização como os livros de oração, os folhetos de missa e de cânticos. E também livros, folhetos e calendários que abarcam a dimensão do conforto e aconselhamento, como a *Sutra Sagrada*, o calendário anual da religião de origem oriental Seicho-No-Ie, as histórias de vidas passadas e livros espíritas da tradição espírita kardecista. Todos esses materiais fazem parte de um repertório de partilhas orais públicas (aquelas decoradas, objetos de pregação e aconselhamento) e de leituras em momentos individuais de aflição, angústia e conflito, em que a palavra escrita tomada como única e universal (serve a todos) pode funcionar para confortar, orientar e guiar e para fornecer ensinamentos.

5.2.5 Objetos da alfabetização

A diversidade de objetos e leituras também se expressa nos acervos que declaram ter em suas turmas de alfabetização. Foram mencionados nas entrevistas livros didáticos, paradidáticos, revistas, livros de literatura, de culinária, livros infantis, gibis, cartazes, folhetos informativos etc., e outros identificados por atributos físicos: livrinhos e livros, grossos e finos. Esses materiais podem ser identificados por títulos, por funcionalidade, gênero ou, ainda, por qualidades e atributos físicos (tamanho, espessura etc.). Não se tratam de atribuições neutras. Há uma categorização, já que mencionam *livros* e *livrinhos* (o diminutivo pode dar contornos variados pode indiciar uma relação afetiva com o objeto, um caráter depreciativo, serve, ainda, para identificar desde os livros de literatura infantil até os mais acessíveis e fáceis, de acordo com as representações que possuem de seus estudantes), e livros qualificados como *finos* e *grossos* (finos, menores, mais fáceis de ler, versus grossos, maiores, exigem certas competências dos leitores e maior experiência no universo da escrita).

Segue uma série de excertos, nos quais respondem à pesquisadora se há materiais de leitura nas suas turmas de alfabetização:

> (10) **Miscileide**: o ano passado eu pedi pra eles trazerem livros que eles tinham em casa também... eu eu pegava o Viver e Aprender... a gente trabalhava a questão de cidadania o ano passado... eu pedia pra eles lerem... então a gente trabalhava os textos... interpretação de texto/

(11**) Claudete**: tem revistas também lá:: e livros ((corte na gravação)) lá dentro de uma caixa assim (+) e pego pra eles tá lendo... aquele livro lá também do Poetizando eu ponho pra eles lerem ((corte na gravação)) têm alunos comigo que quando entrou sem saber do ABC ((risos) e agora já tá lendo... SABE... aí eu ponho ele pra ler no Poetizando... é:: algumas revistas que tem lá... livrinhos de trânsito e:: ... alguns livrinhos das minhas filhas também lá infantil que eu ponho lá também pra eles lerem

(12) **Maria**: olha o ano passa::do (+) ti::nha u::m... basta::nte livro... um tipo de:: (2.0) ... vamos supor... um tipo de uma cesta né:: com um mon::te de livros... revi:::stas... é:: LIVRO DE historinhas (+) tinha bastante/

Nesses excertos, há uma forte identificação de materiais típicos do âmbito escolar. Predominam os livros, mencionados genericamente, o livro didático e paradidaticos adotados no Programa, as revistas e os livros de historinhas (literatura infantil).

Exemplos de materiais de leitura disponíveis nas turmas do CECASI. À esquerda livros de literatura infantil e à direita o volume da antologia Poetizando, o livro didático Viver, Aprender.

Um traço marcante nos depoimentos de todos é a presença, em cestos, caixas ou estantes, de um conjunto de materiais de leitura para os alfabetizandos, para circular durante as aulas e para empréstimos. Até algumas décadas atrás, não era comum, nas turmas de alfabetização a presença de materiais de leitura variados, prevalecendo um único livro para a leitura e aprendizado da escrita: a cartilha. Outros materiais seriam utilizados nas séries subseqüentes, em salas de leitura e bibliotecas escolares, à medida que os alunos avançassem no domínio da linguagem escrita. Na alfabetização de jovens e adultos, esse aspecto mostra-se um tanto diferente, pois nem sempre há materiais didáticos disponíveis, em especial nos programas semelhantes ao *Educar para Mudar*. Já no âmbito escolar, os espaços e acervos para leitura, quando existentes, nem sempre estão em funcionamento e não contam com profissionais para o atendimento. Vale ressaltar que o modo improvisado

como os acervos desses educadores são constituídos remontam às redes de empréstimo informais a partir das quais muitos deles obtiveram o acesso a livros e a outros materiais de leitura.

Miscileide descreve o modo como lidava com as leituras, por meio de atividades de interpretação de texto nas aulas de leitura, tarefa tradicional da escola. Ao mesmo tempo em que explicita um modelo transmissivo de leitura (ler e responder a protocolos que tentam estancar a produção de sentidos) por meio do livro didático, chama à atenção a menção ao trabalho com temas, prática pouco comum na escola organizada disciplinarmente, o que se pode relacionar tanto a antecipações sobre o que sua interlocutora, a pesquisadora-formadora, espera ouvir, como a uma *mistura* de modelos e formas de atuação.

Outro aspecto que merece atenção é a identificação dos livros infantis e as histórias em quadrinhos (gibis) nos acervos das turmas de jovens e adultos. A presença desses materiais pode estar relacionada à falta de acervos específicos no Projeto e à maneira improvisada com que são montados, na qual a qualidade dos materiais e a especificidade do público não estão em questão. Também pode indiciar uma representação sobre seus aprendizes, e, ainda, dizer respeito ao modo como educadores avaliam essas leituras, como mais viáveis para aqueles que estão desenvolvendo uma competência leitora; ou a uma visão infantilizada de pessoas não escolarizadas, cujos comportamentos e interesses são semelhantes ao de crianças e precisam ser desenvolvidos via escolarização.

Nos dois excertos a seguir, amplificam-se os objetos e a maneira como são trabalhados.

> (13) **Daniele**: tinha... só que... a gente tinha um problema com isso... porque eu deixava só que levava todas as noites pra casa... porque eu tinha medo porque podia entrar gente lá né... como sempre entrava... então sempre levava... quando a gente fazia o momento da leitura eu LEVAVA DE TUDO... tudo... eu colocava todos os tipos... colocava revista... colocava... jornal... colocava livro... colocava livros grossos sabe... livros fininhos... (+) eu até um livrinho de história infantil... que é a coleção pequena... eu levava... muitos deles liam os livros grã:ndes... porque eles se sentiam bem em ler... porque EU DEIXAVA SEMPRE À VONTADE/
>
> (14) **Ana Paula**: tem... (+) TEM assim eu ainda não pedi... (+) eu fiz isso o ano passado... pedi pra que eles levassem (+) né material dele::s... coisa assim que eles (+) assim gostavam de ler em casa... é)+) esse ano como a gente tá começando né com esse projeto... primeiro eu levei (+) os meus... (+) TUDO que eu achei assim que pudesse de alguma forma chamar a atenção deles (+) eu levei... desde de:: LIVROS

> de receita::s... principalmente receitas econômi::cas... é (+) levei cartazes sobre AIDS... sobre de::ngue... levei... levei também assim livros de (+) literatura... (+) o ano passado eu tive ((risos)) uma experiências assim (+) engraçadas porque a gente pensa que que criança só é que gosta de gibi... né (+) de história em quadrinhos e aí eu acabei levando um que eu tinha lá no meio lá... (+) levei e coloquei em cima da mesa né... (+) e aí um aluno assim MUITO SÉRIO DA SALA... eu deixei pra que eles escolhessem o que... que material queriam... aí ele foi em cima do gibi e pegou... (+) aí... pra minha surpresa né... ele disse que ADORAVA ler gibi... e pegou pra ler mês::mo... então assim... foi uma coisa que eu (+) coloquei... né (+) busquei MAIS (+) gibi e coloquei também...

As respostas encadeadas acima mostram um conjunto ainda mais variado de suportes, gêneros e textos que povoam as turmas de alfabetização. Daniele e Ana Paula incluem além de livros, revistas, jornais, cartazes, folhetos, histórias em quadrinhos, livros grossos, livros finos. Contam de práticas pedagógicas em torno desses acervos: o fomento de momentos coletivos e livres de leitura (*a gente fazia o momento da leitura*; *eu deixava sempre à vontade*; *eu deixei que eles escolhessem o que... que material queriam*), de seleção e escolha de livros para leitura em casa, por meio de empréstimos. Aqui um outro modelo de ensino da leitura se insinua, no qual as educadoras passam a ofertar materiais para os estudantes, de acordo com seus interesses. E, mais importante, passam a mediar a relação entre eles e os acervos, papel comumente atribuído aos bibliotecários[21].

Em resumo, ao tomar suas histórias de leitores e seus depoimentos, deu-se visibilidade a perfis singulares e situados, reconstruindo o que há de comum e diverso, os usos que fazem da leitura e como se dá esse fazer, bem como a apreciação valorativa que associam a esses usos, âmbitos e acervos a que têm ou tiveram acesso (Guedes-Pinto, 2002; Rosa, 2003). Nesses discursos situam-se acervos, práticas e preferências que se relacionam a redes de socialização mais complexas, que, de um lado, estão circunscritas a experiências em variados espaços e a períodos de vida, configurando espaços praticados e comunidades, mesmo que de modo imaginário e contigencial, e que, por outro, promovem o engajamento em ações coletivas e o desempenho de funções diversificadas de acordo com os contextos, disposições, saberes, textos e objetivos que organizam esses eventos.

[21] Ver Chartier, 2007.

6. Considerações finais

(...) nunca se termina de aprender a ler e a escrever.
Anne-Marie Chartier (2007).

A escolha desta epígrafe levanta uma série de implicações para esta tese. Inicialmente, vale destacar que ela expressa uma posição da pesquisadora frente às trajetórias formativas de leitores, compreendidas como percursos não finalizados. D e que, de modo amplo, se estendem ao longo de toda a vida à medida que se palmilham novos territórios. Nesses percursos, se instanciam interações entre leituras, obras, autores e interlocutores o mais variados, as quais têm o potencial de promover o desenvolvimento de posicionamentos sobre si mesmo e sobre os outros e a compreensão e reflexão sobre questões locais que afetam de modo diverso as pessoas, relacionando-as a questões globais; sobre culturas, histórias, espaços, relações sociais e de poder que engendram a existência humana. A leitura como aprendizagem de fluxo contínuo na vida traz ainda a dimensão do passado e, com isso, aponta para os patrimônios diversos que cada um, em uma sociedade letrada, constrói. Esses patrimônios são tomados como redes complexas de significações e fontes para atribuir sentido à própria trajetória, às suas identidades, às experiências, às práticas, aos objetos e às pessoas que coabitam espaços praticados onde se é leitor. Aponta também para o compromisso ético de pesquisas que, como essa, buscam produzir conhecimentos para colaborar com o delineamento de processos que visam à profissionalização de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas, levando-se em conta o contexto de atuação e a atribuição educativa que esses agentes assumem, suas bagagens experienciais e necessidades formativas e de aprendizagem voltadas ao contínuo processo de formação tanto como leitores, quanto como profissionais da educação.

Desse modo, as considerações finais dessa tese são conduzidas em dois tempos. Em primeiro lugar, detém-se em constatações, nas quais se tecem compreensões sobre esses "outros" contemplados ao longo da investigação — sobre os sentidos atribuídos ao ato de ler e sobre as práticas de leitura e identidades leitoras desse grupo de alfabetizadores de jovens e adultos. Em segundo lugar, dedica-se a reunir um conjunto de recomendações para a formação de leitores e alfabetizadores, decorrentes das compreensões que a pesquisadora acedeu à medida que convivia com os educadores-participantes e que produzia este texto. Refere-se à articulação de pressupostos teóricos assumidos e das constatações geradas pela análise dos dados que, numa mirada crítica e ética, podem informar projetos políticos e sociais de formação de leitores e alfabetizadores conectados e sensíveis às demandas e às necessidades de cada sujeito envolvido e àquelas sociais, mais amplas.

A perspectiva metodológica assumida, na qual se considera para geração e análise uma escala individual do social[1], permitiu avançar em duas direções. De um lado, possibilitou a compreensão dos patrimônios heterogêneos, caracterizados por identidades e competências culturais as mais variadas assumidas e incorporadas pelos educadores-participantes no trânsito cultural, em razão da pluralidade de influências socializadoras experimentadas e da diversidade de espaços em que atuaram. De outro, tornou visível as propriedades dos discursos correntes sobre a leitura e daqueles que os agentes tornam próprios à medida que circulam, que tomam parte de práticas sociais, que se apropriam de bens culturais, todos elementos fundamentais na composição desses patrimônios.

Constatações

As primeiras constatações desse estudo são a complexidade e pluralidade de patrimônios culturais, a variedade de espaços nos quais os participantes interagem, aprendem e praticam leituras e as diversas repercussões dessas experiências no processo de formação de leitores. A análise dos discursos produzidos pelos educadores-participantes proveu evidências de uma gama extensa de práticas de leitura, públicas e privadas, de variados materiais. Ao mesmo tempo, revelou uma grande diversidade de significações subjacentes aos letramentos de que compartilham. São essas significações os principais

[1] Lahire, 2006.

traços de singularidade em suas trajetórias, que, de modo rico e dinâmico, oferecem pontos diferenciados de partida para se delinear processos de formação, seja como leitores, seja como alfabetizadores. Mais do que retratos homogêneos desses educadores e desse grupo de agentes, chegou-se a configurações relativamente singulares e que, em muitas pesquisas, são qualificadas como inesperadas[2], já que rompem com pressupostos e expectativas sociais postas para o grupo de origem ou para o grupo social ao qual pertencem.

Assim, os depoimentos analisados e reconstituídos sobre a leitura, suas práticas e identidades não trazem meras descrições de eventos ou de leitores originais, mas configurações nas quais se projetam as significações atribuídas pelos participantes a essas atividades, a instrumentos culturais e relações interpessoais nelas implicados. À medida que constroem seus depoimentos e relatos autobiográficos, os discursos trazem à tona um conjunto de informações sobre espaços formativos como o familiar, o escolar, o religioso, o comunitário e o profissional, o que permite entrever propriedades e modos de organização desses espaços e chegar a tramas de motivos variados, no interior das quais se situam práticas e preferências, em circuitos cruzados e trânsitos variados. Contemplar e aproximar-se desses discursos permitiu identificar e recompor o quadro de suas leituras, das formas de acesso, circulação e dinâmicas culturais que experimentaram, das circunstâncias e pessoas que favoreceram a apropriação de bens culturais. Além disso, ofereceu indícios sobre formas de ler e suas partilhas.

Os enunciados dos educadores-participantes trouxeram facetas surpreendentes em relação à construção identitária em curso na interação. Estão saturados tanto da expressão de suas identidades leitoras como da imagem de si que produziram, implicando tanto configurações locais, relacionadas aos status e lugares que ocupam na situação, como outras mais amplas relacionadas a configurações culturais, profissionais e societárias. Objetivar-se como leitor ou conceber-se como um leitor-tipo exigiu dos educadores-participantes reunirem um conjunto de traços e características (atributos e propriedades) que estabelecem fronteiras entre *nós* e *eles* e constroem pontes com os *outros* (com os quais se identificam), com *comunidades* que se deseja instaurar ou das quais se deseja participar[3].

[2] Galvão, 2003.
[3] Cf. Woodward, 2000.

Esses enunciados se referem tanto ao pertencimento a um determinado grupo (daqueles que dizem e valoram certas práticas, que as realizam de modos situados, com pessoas e com determinados objetos e instrumentos culturais), como à credibilidade do pertencimento declarado (a plausibilidade daquilo que dizem e afirmam ser[4]). Expressam, portanto, a avaliação apreciativa e o posicionamento dos sujeitos diante dos objetos de seu discurso e diante das posições de outros que influem no seu dizer.

Operam em suas construções identitárias com os símbolos da Leitura e com significados culturais correspondentes a essa representação. Isto tanto lhes permite dar um sentido distintivo ao seu modo de ser, às suas práticas, aos seus gostos, como lhes faculta a criação de um nós, o sentimento de pertença ao grupo dos leitores, ora sustentando e reafirmando a cultura tomada como legítima, ora mesclando-a com valores locais, ora rompendo ou resistindo à ela. Também lhes permite construir uma rede social que funciona como lócus de reposição identitária, para efetivar mudanças e transformações. Seus auto-retratos e o modo como os enunciam oferecem uma visão desses educadores como tributários de práticas culturais hegemônicas e, ao mesmo tempo, como tomando parte nesse domínio e agindo em favor de si mesmos, transformando-os e deslocando-os para contextos culturais diferentes daqueles de seus grupos de origem.

As imagens de si construídas convergiram, portanto, com o processo de auto-legitimação. Muito embora o acesso aos bens da cultura escrita venha sendo democratizado no país por meio da expansão das redes de educação pública, esse processo continua perpassado por questões de desigualdade econômica e social. A ênfase na posição de leitores tem como efeito enunciar uma movimentação cultural que se opera entre os interstícios da cultura dominante e de outras produções culturais, incluindo as de seus grupos de origem, nas diversas esferas e espaços praticados de que tomam parte. Suas trajetórias e modos como se representam atestam conquistas; mostram-nas engajadas na superação de dificuldades, colocando em suspeição fatores sociais e econômicos tomados como condicionantes de suas experiências com e entre leituras. Em especial, nas narrativas figuram sujeitos que não perpetuam as condições sociais, mas fazem escolhas dentro das fronteiras de certa legitimidade que conhecem.

[4] Cf. Maingueneau, 2002.

Outro aspecto influente na construção de imagens é o fato de não atuarem em espaços educativos formalmente reconhecidos, mesmo que tenham formação específica. Nessa situação, apresentarem-se como leitores ativos, competentes, implica mostrarem-se como capazes de ensinar outras pessoas a ler, de aprimorar práticas de ensino, de propiciar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências, hábitos e gosto pela leitura. As imagens construídas atestam a legitimação não deles só como leitores, mas também como educadores. O próprio espaço do Projeto fornece elementos para essa construção, no modo como são convocados e autorizados a ensinar, mesmo sem certificações ou experiência docente. Uma construção cujos parâmetros validam suas práticas anteriores, admitem os objetos preferenciais de suas leituras, seus modos de ler e as formas de que lançam mão para ensinar, diferentemente dos professores que, durante a formação inicial e na avalanche de críticas sobre sua atuação, acabam por assumir parâmetros que funcionam para deslegitimá-los como leitores e como profissionais.

Outro conjunto de constatações diz respeito aos espaços formativos, nos quais se encontram e confrontam com outros, experimentam e significam práticas sociais e os aspectos materiais e relacionais que condicionam essas circunstâncias, engendrando variações e multiplicidades em cada um e no grupo. Como diz Lahire (2006), são processos de plurissocializações. São vivências que explicam a constituição de singularidades, a variação intra-indivíduo e interindividual de comportamentos, valores, competências, gestos, preferências, atitudes, dentro de uma mesma sociedade, grupo e pessoa.

No âmbito da família, suas trajetórias não coincidem com as daqueles que desde muito cedo e há várias gerações estão inscritos no universo da cultura escrita. Descrevem obstáculos, dificuldades e restrições que são superadas. Destaca-se a capacidade de ação desses sujeitos, que não se reduz às suas condições de vida. Nesse âmbito, estabelecem laços entre o oral e o escrito, instâncias de construção identitárias por meio do contato com suas histórias familiares e tradições. A figura materna é realçada como influente e decisiva nessa construção. São suas mães figuram como colaboradoras para o ingresso, iniciação e ampliação de universos da escrita. São incentivadoras e buscam fortalecê-los em suas trajetórias escolares e formativas como leitores. À medida que crescem, mudam-se ciclos, narram transformações em suas vidas e nas relações familiares.

Contam das repercussões dessas experiências no modo como se percebem como leitores, mães e irmãos formadores. Evidenciam as capacidades de ação e de mobilização, já identificadas nos discursos sobre suas identidades leitoras.

Na escola, chama a atenção a circularidade e a restrição a certos materiais e aprendizagens. Releva-se, no entanto, que a formação de leitores na escola é uma finalidade que varia à medida que se transformam os sentidos do que seja a leitura e, sobretudo, a compreensão de suas funções sociais[5]. As experiências na escolarização não aparecem em suas narrativas como capazes de fortalecê-los frente às competências necessárias para saberem como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais, restringindo-se ao nível operativo das aprendizagens (ao ler para aprender a ler). Esse aspecto é evidenciado principalmente pelo modo como contam sobre a aproximação e familiaridade aos gêneros literários dos quais este espaço tradicionalmente se ocupou, especialmente, quando se tomam gêneros como romance e ficção (textos longos, designados como livros grossos), que exigem seletividade e memória, familiaridade com formas enunciativas de autores e escolas literárias correspondentes. A aprendizagem escolar e a relação estabelecida com a literatura mostram-se atravessadas pelo caráter transmissivo e autoritário — a cultura escolar para esses sujeitos ocupa-se em e reduz-se a transmitir ensinamentos sobre literatura, inculcar valores sobre objetos dignos e modos de ler.

O mesmo se pode concluir em relação aos gêneros informativos e de divulgação científica (ensaios, artigos de opinião, revistas e jornais, que estão pouco representados no conjunto de práticas e acervos nesse espaço), que exigem uma bagagem de conhecimentos dos leitores em relação aos conceitos, fatos, concepções e abordagens que tematizam. A ausência de descrições sobre modos de ler e da presença desses textos no período escolar (tanto na educação básica, como naquele que se refere à formação inicial) demonstra que a escolarização não parece ter provido o que esses leitores em formação talvez necessitassem para transcender obstáculos apontados em suas trajetórias culturais. Enquadrar a escolarização desse modo em suas histórias também colabora para enfatizar suas vitórias contra a inércia e condicionantes culturais, para dar a dimensão da movimentação cultural

[5] Cf. Dionísio, 2005.

que eles operaram. Denota ainda a consciência que possuem sobre as ambivalências do processo de aprendizagem pelo qual passaram.

Em contraste com a escola, a religião e o ambiente doméstico figuram nas práticas e eventos descritos e denotam o caráter formativo e as oportunidades de aprendizagem que esses espaços proveram. Destaca-se ainda o reconhecimento das repercussões das práticas ali desenvolvidas no seu desenvolvimento como leitores e a transferência dessas práticas para outros espaços.

No Projeto *Educar para Mudar* o fato de terem sido convocados e autorizados a atuarem como alfabetizadores parece abrir um campo de possibilidades, especialmente quando se observa o engajamento desses agentes na promoção da alfabetização. Diferentemente dos professores, cuja posição lhes é outorgada, esses educadores tendem a construir sua identidade profissional na ação cotidiana e nos processos formativos em serviço, num lócus improvisado, que depende de sua proatividade. Nesse espaço, chama atenção a restrição de materiais para estudo e planejamento. Os materiais mais mencionados e identificados são os de caráter prescritivo (como livros didáticos e manuais que os acompanham e revistas de educação). Não há menção ao estudo de metodologias ou sobre concepções de alfabetização. Limitam-se a mencionar a consulta de manuais de professores e de artigos de revistas que dizem respeito ao *saber-fazer*, em detrimento de outros voltados à reflexão sobre as práticas e aos saberes teóricos.

Assim, como a escola, o Projeto oferece situações e materiais insuficientes para responder às suas necessidades formativas, especialmente, quando se considera que desses agentes não é exigida formação docente e a experiência em processos educativos de alfabetização e EJA. Como assevera Chartier (2007) sobre a questão da formação de professores, são a difusão e o acesso equilibrado aos saberes necessários à docência os aspectos que favorecem a formação e orientam-nos em relação às escolhas didáticas e práticas pedagógicas de que lançam mão. Colaboram ainda para que tomem consciência sobre as abordagens que assumem e que implicam concepções e ideologias do campo educacional; para que investiguem o processo e os resultados das ações que realizam em suas turmas, e para que compreendam questões que enfrentam na alfabetização, buscando respostas e justificativas.

Vale ressaltar que no desenho e proposição de programas que visam a promoção da alfabetização o delineamento de um processo de formação continuada dos educadores orientados pelos sentidos e objetivos indicados anteriormente constitui-se em um dos fatores que pode contribuir para a superação do caráter compensatório que permeia as políticas educativas em torno da alfabetização de jovens e adultos. A perspectiva assistencialista de programas tem associado a alfabetização de jovens e adultos a uma ação de caráter voluntário, movida muito mais pela solidariedade e cunho de doação do que por conhecimentos e competências que se colocam a favor do direito educativo a todos e do acesso de modo igualitário a bens culturais. Também teria um papel importante para atenuar os efeitos negativos da falta de experiência e de qualificação docente específica para atuar junto a jovens e adultos. E, portanto, à construção da autonomia individual de cidadãos, tanto de educadores como de estudantes.

Outra constatação diz respeito aos acervos a que os educadores participantes têm acesso nos mais variados âmbitos. Chama a atenção o modo determinante como figuram os livros em suas trajetórias. Mencioná-los e qualificá-los tem como efeito inscrever os participantes no universo cultural da escrita, legitimando-os como leitores e alfabetizadores, autenticando suas práticas, preferências e hábitos, nas quais o livro é tanto núcleo dessas práticas como objeto legítimo dentro da hierarquia social. Porém, à medida que se autenticam como leitores, para si mesmos e para os pares da interação, outros objetos são também mencionados em seus discursos e esses acervos são ampliados.

A aproximação da pesquisadora aos acervos, por meio da análise de como identificam os objetos a que têm acesso e como os qualificam em seus discursos, permitiu apreender as singularidades dos percursos dos educadores-participantes, os quais desafiam as expectativas sociais que correlacionam de modo unívoco a posse e a apropriação de determinado corpus de textos a grupos sociais específicos. Colaborou ainda para romper o pressuposto de que o simples inventário de materiais impressos que cada um possui pode revelar as formas de ler, as representações e os valores atribuídos a esses materiais e a práticas nas quais as pessoas se envolvem. Não é o gênero que define as práticas de leitura, mas sim os modos de ler e os usos originados nas finalidades, formas de sociabilidade, espaços e interlocutores com quem se pratica a leitura. Os relatos trazem as marcas dos

percursos trilhados pelos educadores participantes, reconstituem as leituras por meio das quais eles se forma(ra)m leitores: a leitura individual, a leitura em voz alta e compartilhada, a obrigatoriedade e o prazer, a regulação de sentidos e as leituras clandestinas, íntimas e livres, os empréstimos, os usos e valores de livros, revistas, jornais, folhetos, mensagens e histórias em folhas avulsas, lições e matérias escolares, em espaços públicos e privados, em maior ou menor grau tuteladas e reguladas. Na contramão das denúncias sobre a inexistência de livros e do hábito, da interdição de práticas e da baixa freqüência de leitura no grupo social a que pertencem, os educadores-participantes revelam-se como leitores ativos, que se apropriam de textos, traçando uma trajetória original e imprevisível.

Outro aspecto a destacar, são os efeitos do próprio processo de geração de dados, que colaborou para subsidiar a formação de leitores e alfabetizadores. As rodas de conversa[6] constituíram-se como espaços privilegiados para a construção de identidades leitoras e profissionais, para a reflexão sobre a própria história e a dos outros e para a criação de uma rede de intercâmbios de saberes, práticas e objetos de leitura. A relevância dessa circunstância, criada para fins desse estudo, situa-se tanto na dimensão metodológica dos estudos sobre letramentos de educadores quanto na dimensão formativa desses agentes educativos. Prova disso foi o engajamento dos educadores-participantes nas situações ao longo de todo processo de geração de dados, bem como os depoimentos e ações realizadas nesses espaços de convivência.

No processo formativo constituído na/pela geração de dados, os discursos produzidos tematizando sobre as práticas de leitura dos educadores-participantes, tanto as realizadas como leitores como aquelas relacionadas com a atribuição educativa que assumem, permitiram que se identificassem como um grupo de praticantes. Possibilitaram que se construíssem como leitores-tipos variados e alfabetizadores que criam materiais e propostas pedagógicas; muito embora eles transitem por variados circuitos culturais e trabalhem sozinhos em suas turmas de alfabetização. Além desses discursos, aqueles gerados a partir da leitura compartilhada de textos e de comentários sobre os mesmos colaboraram para a reconstrução e interpretação de experiências pessoais e para o

[6] Sessões coletivas entre os educadores-participantes e a pesquisadora para contar e ouvir sobre as trajetórias formativas, falar sobre a leitura, suas preferências e modos de ler. Para maiores detalhes ver capítulo 3.

estabelecimento de uma rede de trocas de leituras, formada por iniciativa dos participantes e alimentada também pelos textos trazidos por eles em cada encontro. As interações lingüísticas em torno de textos, que reconstituem trajetórias de leitores e tematizam a leitura na vida, tiveram uma função imediata em relação ao processo de alfabetização: tornaram-se objetos em suas aulas, foram lidos para os estudantes e inspiraram projetos e atividades. Além disso, serviram para refletir sobre discursos sociais mais amplos, os quais tiveram conseqüências específicas para o posicionamento deles em relação a tipos particulares de conhecimento, suas relações sociais e sua construção identitária. Nesse sentido, as rodas de conversa funcionaram como um mundo ideológico instável, disputado entre e nas trocas verbais, e foi nesse processo complexo que identidades se produziram e colocaram-se em relação, foram repostas e refeitas, emolduradas por relacionamentos e estruturas institucionais, concretizados e negociados por meio daquilo que as pessoas dizem fazer com textos e com a leitura.

Decorrências

Em vista das constatações desta pesquisa, como não poderia deixar de ser, se faz necessário mencionar e sugerir alguns aspectos relevantes e implicações no que concerne ao delineamento de propostas ou programas de formação.

O pressuposto assumido nessa pesquisa foi que a leitura é uma prática social plural. Sua abordagem a compreende como atividade humana e cultural, intensamente afetada por condições sociais e históricas particulares, que configuram modos de ler, usos, sentidos e suas possíveis significações, bem como modos de aprender e ensinar a ler e os materiais legítimos e possíveis de serem lidos. A primeira decorrência desse pressuposto diz respeito ao reconhecimento de que o processo de formação de alfabetizadores (que atuam em programas de iniciativa popular), que ocorre majoritariamente no âmbito do trabalho e no exercício da docência, engendra letramentos variados e exige a triangulação entre

- a docência e o conjunto de saberes e aprendizagens que apóiam sua ação educativa na EJA e no ensino da leitura;

- a construção identitária de alfabetizador e educador nessa modalidade, já que são alçados a essa posição por meio de seu engajamento em programas de alfabetização, e
- a continuidade da formação de leitor, por meio da ampliação de seus repertórios em práticas, modos de ler e da familiaridade com objetos variados de leitura, principalmente aqueles que apóiam a reflexão sobre o seu fazer e a proposição de atividades educativas.

Uma segunda decorrência é a oposição a qualquer tipo de representação homogênea sobre os alfabetizadores de jovens e adultos e leitores, o que desafia formadores e pesquisadores a perscrutar trajetórias e patrimônios desses sujeitos. As configurações desses patrimônios em cada sujeito são singulares e carregam posicionamentos variados e situados sobre os sentidos que atribuem à suas experiências, às práticas de leitura em que se envolvem e suas identidades leitoras. Parece fundamental, em processos formativos desses agentes, reconhecê-los como portadores de patrimônios culturais diversos, observando as variações interindividuais e intra-indivíduos em razão dos efeitos da pluralidade de influências socializadoras no campo da leitura e como leitores, bem como no campo da docência e como alfabetizadores. Esse reconhecimento acerca do conjunto de experiências e trajetórias formativas e do modo como a significam a leitura constituem-se em ponto de partida para formular programas e processos formativos que se coloquem a favor dos sujeitos e seu desenvolvimento. Obriga ainda a observar os modos como estão distribuídas oportunidades de acesso e como esses sujeitos se apropriam de bens culturais relacionados ao universo da escrita, bem como as posições em que se encontram no jogo social, tanto em eventos de letramento como no campo mais amplo, o que envolve considerar as relações de poder, tensões e desigualdades que caracterizam a vida social, política e econômica.

Uma terceira decorrência diz respeito ao fato de que a alfabetização e a aprendizagem da leitura, como construções sociais, sofreram atualizações que merecem ser consideradas e compreendidas no processo de formação, bem como as especificidades desses processos quando os sujeitos envolvidos são pessoas jovens e adultas. As práticas de leitura nesse eixo da formação dos alfabetizadores se orientariam para oferecer novos significados para a ação alfabetizadora, para o planejamento e registro e para a justificativa

das escolhas e opções pedagógicas. Trata-se nesse contexto de saber para que, como e o quê certas leituras, que abrangem *saberes-teóricos* e práticos sobre a alfabetização, podem oportunizar para agir com conhecimento em relação às perspectivas assumidas e ás configurações e sentidos que essas ações podem ter para todos os envolvidos.

Por fim, há a necessidade de conectar essas propostas com práticas de uso da linguagem escrita. De um lado, estas devem proporcionar a esses educadores recursos e competências para lidarem com as variadas práticas de leitura nas quais se envolvem e necessárias no espaço profissional. De outro, para lidarem com aquelas mais amplas, que dizem respeito à compreensão de como as práticas e relações sociais se operam, reconhecendo a pluralidade cultural e as relações de poder imbricadas nos usos da linguagem escrita em nossa sociedade. A formação de alfabetizadores, no que diz respeito a dar continuidade à formação de leitores, deveria ultrapassar as demandas instrumentais do campo de atuação profissional e fins meramente pragmáticos. Implicaria promover práticas de leitura nas quais ampliem suas competências comunicativas e que favoreçam o desenvolvimento de posicionamentos críticos diante de complexos axiológicos produzidos e que circulam nos textos. Diante das constatações observadas nos conjuntos de dados dessa pesquisa, os processos formativos precisariam se orientar para a disponibilização e ampliação de práticas de leitura, para além daquelas identificadas como freqüentes por esses educadores, propiciando a tomada de consciência sobre os processos sociais e seus condicionantes, bem como dos processos lingüísticos e cognitivos envolvidos nessas e em novas práticas.

Se esta pesquisa, em qualquer grau que seja, foi feliz em dar sustentação a essas considerações finais, mesmo que no sentido de se tornarem temas significativos para o debate, ela já terá justificado o esforço envolvido

Referências bibliográficas

ABREU, M. (Org.). (1999) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB; São Paulo: Fapesp.

ABREU, M. (2001) Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: ALB; CEALE; Mercado de Letras. p. 139-157.

ALMEIDA, A. L. C. (2005) **As leituras no discurso e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores**. Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

AMORIM, M. (2001). **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora.

AMORIM, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez. p. 11-25.

AMORIM, M. (2006) Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. p. 95-114.

AMOSSY, R. (2005) Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto. p. 9-28.

ANDRÉ, M. (1995) **O papel da pesquisa na formação dos professores**. Campinas: Papirus.

ARROYO, M. G. (2005) Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV]. ([1929] 1981) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. ([1975] 1993) **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp; Hucitec.

BAKHTIN, M. ([1953/1979] 2003*)* **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (2000) **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routlege.

BATISTA, A. A. G. (1998) Os professores são não leitores? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; ALB. p. 23-60.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. M. (2004) Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. esp.

BAUMAN, Z. (2005) **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BEISIEGEL, C. R. ([1974] 2004) **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro.

BEISIEGEL, C. R. (1997) Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34.

BEIVIDAS, W.; FARIAS, I. R.. (2006) A formação do leitor: considerações sobre a noção de gosto. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC, vol. XV, p. X-X

BOFF, L. (1988) Grandes entrevistas. Revista **Caros Amigos**, São Paulo, set. 1998.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. (1996) A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org.). **Prática da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. p. 229-253.

BRAIT, B. (1994) As Vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp. p. 11-27

BRANCO, A. . Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 71-84.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2003) **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/INEP.

BRITO, L. P. L. (1998) Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; ALB. p. 61-78.

BRUNER, J.; WEISER, S. (1995) A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática. p. 141-162.

BUNZEN, C. S (2007). Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Inês Signorini. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores**. 01 ed. Campinas: Mercado de Letras. p. 79-108.

CAMERON, D. E. et al. (1992) **Researching language**: issues of power and method. London: Routledge.

CANÁRIO, R. (1999) **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa, EDUCA.

CECCAS – Conselho Comunitário de Ação Social da Grande São Paulo. (2003) **Proposta político pedagógica**. São Paulo: Ceccas. (Coleção Princípios e Práticas, Educar para Mudar).

CERTEAU, M. de (1994) **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (2004) **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo : Contexto.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. (1995) **Discursos sobre a leitura** – 1880-1980. São Paulo: Ática.

CHARTIER, A. M. (2007) **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.

CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, Jan./Abr., p. 173-101.

CHARTIER, R. (1999). **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB.

CHARTIER, R. (2001) **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chatier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed.

CHARTIER, R. (2003) **Formas e sentido cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

*CNBB (2007). **Formação Litúrgica em Mutirão II**. Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, disponível em http://www.cnbb.org.br/index.php?op=pagina&chaveid=254, acesso em 23 de agosto de 2007.*

*COOK-GUMPERZ, J. (1991) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.*

*CORCUFF, P. (2001) **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC.*

*COSTA, A. L. J. da. (2007) **À luz das lamparinas**: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.*

CUCHE, D. (2002) **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC.

DI PIERRO, M. C. (2001) Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 321-338.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). (2003) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa.

DI PIERRO, M. C. (2004) Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23.

DI PIERRO, M. C. (2005) Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26. n. 92, p. 1115-1139.

DIONÍSIO, M. de L. (2005) Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 71-84.

DIONÍSIO, M. de L. (2000) A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português. Coimbra: Almedina.

FABRÍCIO, B. F. (2006) Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Por uma língüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 45-66.

FARACO, C. A. (2003) **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar.

FERRARO, A. R. (2002) O analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.21-47.

FERRARO, A. R. (2003). História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). (2003) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. (2004) Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200.

FERRAZ, L. M. (2000). **Auto-imagem em cena**: o discursos de jovens e adultos que retornam à escola. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

FERREIRO, E. (1995) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a toma de conciencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, n. 2, p. 21-26. (Editorial Universidad Nacional de Quilmes)

FARIA FILHO, L. M. de. (2007) Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **Cultura escolar, saberes e práticas educacionais**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez.

FLEURI, R. M. (2003) Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/ago.

FREIRE, P. (1983) **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALVÃO, A. M. de O. (2001) **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica.

GALVÃO, A. M. de O. (2003) Leitura: algo que se transmite entre gerações. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global. p.125-154.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. (Orgs.). (1999) **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. (2004) História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica.

GEE, J. P. (2000) The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routlege.

GEE, J. ([1984] 2004) Oralidad y literacidad: del pensamiento salvage a ways with words. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). (2004) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarollo de las Ciências Sociales en el Peru. p. 23-56.

GEE, J. ([1990], 2005) **La ideologia en los discursos**. Madrid: Ediciones Morata; Coruña: Fundación Paideia Galiza.

GIARD, L. (1994). História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

GOODY, J. (1987) Language and writing. In: _____. **The interface between the written and the oral.** Cambridge: Cambridge University Press. p. 258-259.

GRAFF, H. J. (1990) O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 31-63.

GUEDES-PINTO, A. L. (2001) Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras.

GUEDES-PINTO, A. L.(2002) **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. (2005) Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. p.65-92.

GROSSMAN, F.; BOCH, F. (2005) As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino da língua**: representação e letramento. Campinas : Mercado de Letras, p. 11-36.

HADDAD, S. (1997) A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.

HADDAD, S. (Coord.). (2000) **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa.

HADDAD, S. (Coord.). (2003) O direito à Educação no Brasil. In: LIMA JUNIOR, J. B. et al (Orgs.). **Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais**: meio ambiente, saúde, moradia adequada, direito a terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Recife: DhESC. (Projeto Relatores Nacionais em DhESC).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2000) Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14, p. 29-40.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2006) **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. (mimeo). (Publicado em inglês como A historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R. V. de; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. (Eds.). **Adult Education**: new routes in a new landscape. Braga: University of Minho. p. 231-270.).

HAGUETTE, T. M. F. (2001) **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes.

HALL, S. (2000) Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes. p. 133-178.

HALL, S. (2003) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

HEATH, S. B. (1989). **Ways with words**. New York: Cambridge University Press.

HÉBRARD, J. (2001) O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Prática da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. p. 35-73.

HELLERN, V.; NOTAKER, H.; GAARDER, J. (2000) **O livro das religiões**. São Paulo : Companhia das Letras.

HOLLAND, D. LACHICOTTE JR., W.; SKINNER, D.; CAIN, C. (1998) **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

HORIKAWA, A. (2006) **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada**: uma análise enunciativa. Doutorado (Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo/2000>. Acesso em: 01/06/2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2000) **Sinopse estatística da educação básica** (Brasil, regiões e unidades da federação) 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopseasp>. Acesso em: 25/09/2006.

KALMAN, J. (2000) ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. In: INEA. **Lecturas para la educación de los adultos**: aportes de fin de siglo. t. III. México: INEA. p. 91-143.

KALMAN, J. (2004) A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. In: BALL, A. F.; FREDDMAN, S. W. **Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 252-278.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006) **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo : Parábola.

KLEIMAN, A. B. (Org.). (1995) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.

KLEIMAN, A. B. (1998) A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. p. 115-138.

KLEIMAN, A. B. (2001a) Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed. p. 17-39.

KLEIMAN, A. B. (2001b) Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, jul./dez., p. 267-281.

KLEIMAN, A. B. (Org.). (2001c) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. B. (2001d) O processo de aculturação pela escrita: o ensino da forma ou a aprendizagem da função. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. **O ensino e a**

formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. (2002a) A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: SILVA, D. E.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UNB/Oficina Editorial do Instituto de Letras; Plano.

KLEIMAN, A. B. (2002b) Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF. p. 49-68

KLEIMAN, A. B. (2004) Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel. (Org.). **Ensino de Língua**: letramento e representações. São Paulo: Parábola. 2004

KLEIMAN, A. B. (2005) As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. p. 203-228.

KLEIMAN, A. B. (2006) Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo, n. 8.

KOCH, I. G. V. (1997) **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. G. V. (2002) **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). (2005) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto.

LACERDA, L. M. (2003) **Álbum de leitura**: memória de vida, histórias de leitores. São Paulo : Unesp.

LACERDA, L. M. (1999) A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura da história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp; Campinas: ALB; Mercado de Letras. p. 611-624.

LAHIRE, B. (1997) **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática.

LAHIRE, B. (2002) **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes.

LAHIRE, B. (2005) **Retratos sociológicos.** Porto Alegre: Artmed.

LAHIRE, B. (2006) **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed.

LODOÑO, L. O. (2000) Hacia una conceptualización. In: INEA. **Lecturas para la educación de los adultos**: aportes de fin del siglo. t. III. México: INEA. p. 91-143.

LOPES, L. P. da M. (2002) **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas : Mercado de Letras.

LOPES, L. P. da M. (2006) Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma língüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 13-44.

MAHER, T. M. (1998). Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. p. 115-138.

MAINGUENEAU, D. (1997) **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes.

MAINGUENEAU, D. (2002) **Análise de textos de comunicação**. São Paulo : Cortez.

MAINGUENEAU, D. (2005) Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto. p. 69-90.

MANGUEL, A. (1996). Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras.

MARTINS, H. H. T. de S. (2004) Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, jul./dez., p. 289-299.

MATÊNCIO, M. de L. M. (2001) **Estudo da língua falada na aula de língua materna**. Campinas: Mercado de Letras.

MAYBIN, J. (2000) The new literacy studies: context, interxtuality and discourse. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routlege.

MIOTELLO, V. (2005) Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto. p. 167-176

MONTENEGRO, F. et al. (2003) **Terceiro indicador nacional de alfabetismo funcional** [Inaf 2003]: um diagnóstico para a inclusão social: avaliação de leitura e escrita. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (2004) **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global. (volume do estudante).

NAGLE, J. (1976) **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária/MEC.

NEVES, M. H. de M. (2000) **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp.

OLIVEIRA, M. K. (1999) Organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura**.** Porto Alegre: Artes Médicas. p. 81-100.

OLIVEIRA, M. K. (2004) Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago., p. 211-229.

OLIVEIRA, M. K.; VÓVIO, C. L. (2003) Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global. p. 155-175.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; GUANAES, C.; COSTA, A. M. A. C. (2004) discutindo o conceito de jogos de papel: uma interface com a teoria de posicionamento. In: COSTAROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre. p. 69-80.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (1995) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática.

OSAKABE, H. (2005) Poesia e indiferença. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica. p. 37-54.

PAIVA, V. P. (1983) **Educação popular e educação de adultos**. Rio de Janeiro: Loyola.

PAULILO, R. (2004) **A enunciação vacilante**: formas do heterogêneo no discurso de si. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PEREIRA, I. (1997) **A oralidade letrada de lideranças não escolarizadas**. Campinas: Unicamp.(Dissertação de Doutorado)

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POCHMANN, M. et al. (2004) **Atlas da exclusão social**: a exclusão no mundo. v. 4. São Paulo: Cortez.

RAJAGOPALAN, K. (2003) **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). (1997) **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC/SEF.

RIBEIRO, V. M. M. (1999a) A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201.

RIBEIRO, V. M. M. (1999b) **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). (2003) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global.

RIBEIRO, V. M. M. (2005) Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. p. 17-40.

ROBINSON-PANT, A. (2004) **¿Por qué comer pepino verde cuando se está moribundo**? Explorando la relación entre la alfabetización de las mujeres y el desarrollo: una perspectiva nepalesa. Hamburgo: UNESCO.

ROCHA, R. (2004) Educação popular: uma introdução ao debate. In: BEOZZO, J. O. (Org.). **Curso de Verão XVII:** educar para a justiça, a solidariedade e a paz. São Paulo: Paulus; Cesep.

ROJO, R. (1995) Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. p. 65-90.

ROJO, R. (2005) Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. (Org.). **Gêneros textuais sob perspectivas diversas**. Florianópolis: UFSC/GT de Linguística Aplicada da ANPOLL. (no prelo).

ROSA, E. C. de S. (2003) **A leitura na vida de professoras**: relatos, práticas e formação docente. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (2004) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: 2004.

SANTOS, C. B. dos (2005) **Um assunto puxa o outro:** a representação da coerência textual na formação do alfabetizador. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SANTOS, M. (1999). O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 15-26.

SIGNORINI, I. (2005) O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. p. 93-126.

SILVA, B. (Coord.). (1986) **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV.

SILVA, S. B. da ( ) Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SILVA, D. E. (2002) A ética na pesquisa: reflexões sobre a metodologia na coleta de dados. In: SILVA, D. E.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UNB/Oficina Editorial do Instituto de Letras; Plano.

SILVA, T. T. da. (2000) A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes p.73-102.

SOARES, M. B. (1998) **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. (Linguagem e Educação)

SOARES, M. B. (2005) Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica. p. 29-36.

SOUZA, A. L. S. (2004) **Práticas de letramento de jovens envolvidos no movimento hip-hop** (projeto de pesquisa). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Lingüística Aplicada.

SOUZA, R. F. de. (1998) **O direito à educação**: lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: Editora da Unicamp.

STREET, B. (1984) **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, B. ([1993] 2004) Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarollo de las Ciencias Sociales em el Peru. p. 143-180.

STROMQUIST, N. P. (2001) Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, jul./dez., p. 301-319.

TAPIAS-OLIVEIRA, E. (2006). **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

TARDELLI, G. (2003) **Histórias de leitura de professores**: a convivência entre diferentes cânones de leitura. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

TEZZA, C. (2005) A construção das vozes no romance. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora Unicamp. p. 209-217.

TORRES, R. M. (2000) ¿Quienes son analfabetos?. In: INEA. **Lecturas para la educación de los adultos**: aportes de fin de siglo. t. III. México: INEA.

TORRES, R. M. (2001) **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artemed.

VOLOCHÍNOV, V.N.; BAKHTIN M. (1926) **Discurso na vida, discurso na arte**. (mimeo).

VOLOCHINOV, V. N. [1930] **Estrutura do enunciado**. (tradução de Ana Vaz, para fins didáticos).

VÓVIO, C. L. (1999) **Textos narrativos e orais produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. (2005) Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. p. 41-64.

VYGOTSKY, L. (1994) **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo : Martins Fontes.

WANDERLEY, L. E. (2004) Metamorfoses e perspectivas da educação popular. In: BEOZZO, J. O. (Org.). **Curso de Verão XVII:** educar para a justiça, a solidariedade e a paz. São Paulo: Paulus; Cesep.

WOODWARD, K. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. p. 7-72.

ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). (2004) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarollo de las Ciencias Sociales en el Peru.

Anexo 01

Projeto: Leituras de educadores e ensino da leitura com jovens e adultos (Unicamp – IEL/Ação Educativa)

Projeto Temático: Letramento do Professor / Núcleo de Pesquisa: Ação Educativa

Pesquisadora: Cláudia Lemos Vóvio

Identificação

Nome:

_____

_____

Endereço: _____

Cidade: _____ Bairro: _____CEP:_____

Telefone: _____ e-mail:_____Data:___/____/___

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado.
- A seguir, responda às questões, na ordem que você preferir, procurando responder a todas as perguntas.
- Em cada pergunta, leia todas as alternativas e marque apenas uma alternativa de resposta, a não ser que a pergunta indique "Pode assinalar mais de uma".
- Circule o número correspondente à resposta escolhida, por exemplo:

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4 quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida, por exemplo:

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4 quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

- Quando for escrever, utilize letras de forma ou letra legível.

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Qual a sua idade? _____ anos

3. Onde você nasceu?

1. Na cidade de: _____ 2. Estado: _____

4. Qual a sua cor ou raça?_____

5. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

1. Branca
2. Negra (Preta)
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena
6. Nenhuma dessas. Qual? _____

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

7. Assinale o grau de instrução do (a) chefe de sua família?

1. Analfabeto/Primário incompleto
2. Primário completo/Ginasial incompleto
3. Ginasial completo/Colegial incompleto
4. Colegial completo/Superior incompleto
5. Superior completo

8. Assinale quais dos serviços ou bens abaixo você tem seu domicílio e a quantidade:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6 ou +
TV em cores							
Vídeo cassete ou DVD							
Rádio							
Banheiro							

Automóvel							
Empregada mensalista							
Aspirador de pó							
Máquina de lavar							
Geladeira							
Freezer (independente ou parte da geladeira duplex)							

9. Qual a renda familiar bruta no mês passado? R$_____ (<u>renda familiar bruta</u> é a soma de todos os rendimentos sem descontos recebidos pelas pessoas que vivem em seu domicílio)

10. Qual o seu estado civil?

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a), divorciado (a), viúvo (a)

11. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ajudar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

1. Não moro com crianças nessa faixa etária (**Pule para a pergunta 14**)
2. Sempre ajudo
3. De vez em quando
4. Raramente
5. Nunca ajudo

12. Você costuma ler em voz alta para alguma destas crianças?

1. Sempre leio
2. De vez em quando
3. Raramente eu leio
4. Nunca

13. Quais dos materiais abaixo você costuma ler para estas crianças? (Pode assinalar mais de uma)

1. Livros infantis
2. A Bíblia ou livros religiosos
3. Outros tipos de livros
4. Gibis (revistas em quadrinhos)
5. Jornais e revistas
6. Outros. Quais? _____

14. Em seu dia-a-dia, quais dessas atividades você costuma fazer?(Pode assinalar mais de uma)

1. Consulto catálogo telefônico
2. Consulto guia de rua
3. Faço listas de coisas que preciso fazer
4. Uso agenda para marcar compromissos
5. Deixo bilhetes com recados para alguém de casa
6. Escrevo cartas para amigos ou familiares
7. Leio cartas de amigos ou familiares
8. Leio correspondência impressa que chega em casa
9. Faço listas de compras
10. Procuro ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Verifico a data de vencimento dos produtos que compro

12. Comparo preços entre produtos antes de comprar
13. Faço compras a prazo com crediário
14. Pago contas em bancos ou casas lotéricas
15. Faço depósitos ou saques em caixas eletrônicos
16. Leio manuais para instalar aparelhos domésticos
17. Reclamo por escrito sobre produtos ou serviços que adquiri
18. Leio bulas de remédios
19. Copio ou anoto receitas
20. Copio ou anoto letras de música
21. Escrevo histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
22. Escrevo diário pessoal

15. Quando precisa achar um número de telefone, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes? (Assinale até duas opções)

1. Peço ajuda para outra pessoa
2. Consulto o catálogo
3. Consulto o serviço telefônico
4. Consulto sites
5. Uso outros meios. Quais? _____
6. Não preciso procurar número de telefone.

16. Quando precisa localizar uma rua ou local, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes ? (Assinale até duas opções)

1. Peço ajuda para outra pessoa
2. Consulto o guia de ruas
3. Consulto serviços de itinerário por telefone
4. Consulto sites com itinerários
5. Uso outros meios. Quais? _____
6. Não preciso localizar ruas ou locais

17. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa: (Pode assinalar mais de uma)

1. De parentes ou amigos
2. De bancos
3. De lojas ou estabelecimentos comerciais ou de serviços
4. De igrejas
5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
6. De partidos políticos, parlamentares ou sindicatos
7. Outros. Quais? _____
8. Não costuma receber correspondências

18. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Memorizo
2. Tomo notas em folhas soltas
3. Uso agenda
4. Marco em folhinhas ou calendários
5. Anoto em programas de computador
6. Uso outros meios para lembrar. Quais? _____

7. Não preciso lembrar de compromissos.

19. Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Livros ou Folhetos de Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tenho nenhum desses materiais

20. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

21. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

22. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Primário completo (4ª série)
5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto

10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei.

23. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal do seu pai ou responsável do sexo masculino?

_____

24. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou?

1. Analfabeta
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Primário completo (4ª série)
5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei

25. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal da sua mãe ou responsável do sexo feminino?

_____

26. Quantas pessoas moravam com você, durante sua infância?

1. duas pessoas
2. três pessoas
3. quatro pessoas
4. cinco pessoas
5. mais de cinco pessoas

27. Dessas pessoas, quais sabiam ler e escrever ou freqüentavam a escola?

_____

28. Quando você era criança, costumava ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
11. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades

29. Quando você era criança, costumava ver seus irmãos ou outras crianças que moravam com você fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Fazendo tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
11. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades.

30. Na casa onde você passou a sua infância havia algum destes materiais? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tinha nenhum desses materiais

31. Você acha que, quando você era criança, seu pai (ou responsável do sexo masculino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

32. Você acha que, quando você era criança, sua mãe (ou responsável do sexo feminino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

33. Você costuma ler jornais?

1. Não costumo ler jornal (**Pule para a pergunta 37**)
2. Costumo ler todos os dias
3. Costumo ler algumas vezes por semana
4. Costumo ler uma vez por semana
5. Leio de vez em quando

34. Onde você costuma ler jornal? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual ? _____

35. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Compro o jornal
2. Tenho assinatura pessoal
3. Está disponível em minha casa
4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Empresto de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Consulto a internet
8. Obtenho de outras formas. Quais? _____

36. Que partes do jornal você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma)

1. A primeira página
2. Notícias locais (da cidade)
3. Notícias nacionais
4. Notícias internacionais
5. Negócios, Economia
6. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de colunistas
7. Esportes
8. Previsão do tempo
9. Programação de TV
10. Programação de cinema, teatro, shows e exposições
11. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
12. Classificados
13. Horóscopo
14. Arte, cultura, literatura
15. Turismo, viagens
16. Informática, computadores
17. Automóveis
18. Moda e estilo
19. Saúde
20. Casa, Decoração

21. Seção infantil
22. Outras. Quais? _____

37. Você costuma ler revistas?

1. Não costumo ler revista (**Pule para pergunta 41**)
2. Leio todos os dias.
3. Leio algumas vezes por semana.
4. Leio uma vez por semana.
5. Leio eventualmente/De vez em quando.

38. Em que locais você costuma ler revistas? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
6. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
7. Em outro lugar. Qual? _____

39. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?

1. Compro o jornal
2. Tenho assinatura pessoal
3. Está disponível em minha casa
4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Empresto de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Consulto a internet
8. Obtenho de outras formas. Quais? _____

40. Qual ou quais dos tipos abaixo de revistas você costuma ler?

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura, tricô e crochê ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes, viagem)
6. Eróticas (Playboy, Sexy, Vip etc)
7. De religião
8. Quadrinhos, gibi, humor
9. De música
10. Outras. Quais? _____

41. Você costuma ler livros?

1. Não costumo ler livros (**Pule para pergunta 48**)
2. Leio menos de um livro por ano
3. Leio um ou dois livros por ano
4. Leio de três a seis livros por ano
5. Leio um livro por mês
6. Leio dois livros por mês
7. Leio mais de dois livros por mês

42. Dos livros que já leu, você lembra de alguns de que tenha gostado muito ou que tenham sido marcantes? Escreva o título do livro e do autor, se você lembrar, caso contrário pule para a próxima pergunta.

Título do livro	Nome do autor
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

43. Você conhece autores de literatura que considera bons ou importantes? Se lembrar, escreva os nomes abaixo, caso contrário pule para a próxima pergunta.

44. Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Um professor ou professora, como leitura obrigatória
2. Um professor ou professora, apenas como sugestão
3. Meu pai
4. Minha mãe
5. Meus Irmãos
6. Meus Avós ou tios
7. Meus Amigos
8. Padre ou pastor da minha religião
9. Outras pessoas com quem convivo. Qual (is)?_____
10. Não sigo indicações, faço escolhas sozinho(a).

45. Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não costumo conversar sobre livros que leio
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola
4. Sim, com amigos ou namorado(a)
5. Sim, com colegas de trabalho, do grupo ou associação que tomo parte ou da religião que sou adepto

46. Onde você costuma ler livros? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual (is)? _____

47. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Compro
2. Tenho em minha casa
3. Tenho disponível no trabalho
4. Tenho disponível na escola/faculdade

5. Empresto de colegas ou amigos
5. Pego emprestado de amigos
6. Pego emprestado de pessoas que participam do mesmo grupo ou associação
7. Pego emprestado de biblioteca
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Obtenho de outras formas. Quais? _____

48. Você considera que a leitura

1. É prejudicial para o desenvolvimento da pessoa
2. Não interfere no desenvolvimento da pessoa
3. Pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa
4. É essencial para o desenvolvimento da pessoa

49. Você gosta de ler?

1. Não gosto (**pule para a pergunta 51**)
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

50. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura? (Escolha até duas opções)

1. Meu pai ou responsável do sexo masculino
2. Minha mãe ou responsável do sexo feminino
3. Um parente
4. Um professor
5. Um amigo
6. Um colega ou superior no trabalho
7. Um Padre/pastor ou líder religioso
8. Um colega ou líder comunitário ou líder sindical
9. Outra pessoa. Quem? _____
10. Adquiri o gosto pela leitura sozinho.

51. Você costuma utilizar computador"?

1. Nunca uso. (**Pule para a pergunta 54**)
2. Sim, todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.
4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

52. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais freqüência? (Escolha até duas opções)

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
6. Em locais privados (cybercafés, agências de correio etc.)
7. Na casa de amigos ou parentes
8. Em outro local. Qual? _____

53. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Escrevo relatórios e outros textos

2. Escrevo trabalhos escolares
3. Organizo agendas ou lista de tarefas
4. Digito dados ou informações
5. Elaboro planilhas ou monto bancos de dados
6. Consulto e pesquiso
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Faço cursos à distância
9. Pago contas e movimento contas bancárias
10. Envio e recebo e-mails
11. Compro pela Internet
12. Jogo ou desenho
13. Navegopor diversos sites
14. Copio músicas em CD ou arquivo eletrônico
15. Entro em sites de bate-papo e discussão
16. Outras. Qual(is)? _____

54. Indique com que freqüência você:

	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
54a.Vai ao cinema	1	2	3	4
54b. Vai ao teatro	1	2	3	4
54c. Assiste a shows de música ou dança	1	2	3	4
54d. Ouve noticiário no rádio	1	2	3	4
54e. Ouve outros programas no rádio	1	2	3	4
54f. Assiste a vídeos e DVD em casa	1	2	3	4
54g. Assiste noticiário na TV	1	2	3	4
54h. Assiste filmes na TV	1	2	3	4
54i. Assiste outros programas na TV	1	2	3	4
54j. Vai a museus ou exposições de arte	1	2	3	4

55. Você freqüentou creche ou pré-escola?
1. Sim
2. Não

56. Com que idade você iniciou a primeira série do ensino fundamental (primário)?_____

57. Você alguma vez interrompeu os estudos por mais de três meses e retomou depois?
1. Não
2. Sim, apenas uma vez
3. Sim, mais de uma vez
4. Não lembro

58. A maior parte de seus estudos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) você fez:
1. Em escolas públicas
2. Em escolas particulares

59. Você alguma vez estudou em cursos supletivos?
1. Sim. Quais séries? _____
2. Não.

60. (Somente para quem completou o Ensino Médio) Você está participando ou participou de cursos pré-vestibulares?

1. Sim, em um curso privado
2. Sim, em um curso organizado por universidades ou universitários
3. Sim, em um curso organizado por associações de moradores ou organizações comunitárias
4. Não.

61. Há quanto tempo você parou de estudar no ensino formal, isto é, na escola, colégio ou faculdade?

1. Ainda estou estudando
2. Há menos de 1 ano
3. De 1 a 2 anos
4. De 3 a 5 anos
5. De 6 a 10 anos
6. De 11 a 14 anos
7. De 15 a 20 anos
8. Mais de 20 anos
9. Não sei

62. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não. (**Pule para pergunta 69**)

63. Quando você lê <u>para estudar</u>, o que você costuma fazer?(Assinale até três opções)

1. Escrevo comentários nas margens do texto
2. Sublinho partes do texto
3. Anoto as idéias mais importantes
4. Copio partes do texto
5. Faço resumos
6. Faço esquemas com as idéias principais do texto
7. Faço outras atividades. Quais? _____
8. Não faço nada.

64. Quais dos tipos de texto abaixo você costuma ler <u>para estudar</u>? (Assinale até três opções)

1. Livros didáticos
2. Livros técnicos, teóricos ou ensaios
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios em folhas avulsas
10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno
11. Folhetos
12. Outros. Quais? _____
13. Nenhum destes

65. Na escola, você costuma (Somente para quem está estudando, na escola, em cursos ou treinamentos)

	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
65a. Anotar enquanto o professor dá aula	1	2	3	4
65b. Anotar enquanto faz trabalho ou debate em grupo	1	2	3	4
65c. Copiar matéria ou exercícios do quadro-negro	1	2	3	4
65d. Responder questionários sobre textos avulsos ou de livros didáticos	1	2	3	4
65e. Fazer resumos ou comentários de textos	1	2	3	4
65f. Ler jornais ou revistas	1	2	3	4
65g. Fazer redação ou produzir textos	1	2	3	4
65h. Fazer trabalho sobre filmes ou vídeos assistidos	1	2	3	4
65i. Participar de debates	1	2	3	4
65j. Preparar e apresentar seminários	1	2	3	4
65k. Fazer dramatização	1	2	3	4
65l. Fazer provas	1	2	3	4
65m. Ler em voz alta	1	2	3	4

66. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

67. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

68. Na sua opinião, a forma como você se <u>expressa</u> <u>oralmente</u>, ajuda ou atrapalha nas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

99. Não sabe

69. Você já fez algum curso além da escola formal?

1. Não
2. Sim. Indique quais e a duração:

Curso	Duração

70. Somente para educador(a) ou professor(a), indique quais dos cursos abaixo você completou ou está cursando:

	Completei	Estou cursando	Não fiz
70a. Normal ou Magistério (2º Grau)	1	2	3
70b. Normal Superior	1	2	3
70c. Licenciatura em Pedagogia	1	2	3
70d. Bacharelado em Pedagogia	1	2	3
70e. Licenciatura em outras áreas	1	2	3
70f. Outro curso superior voltado à educação	1	2	3

71. Você já fez algum trabalho remunerado ou estágio em programas educativos ou na educação regular?

1. Não
2. Sim.

72. Qual a sua situação atual de trabalho?

1. Estou trabalhando, com registro em carteira
2. Estou trabalhando, sem registro em carteira
3. Estou desempregado (a)
4. Estou aposentado (a)
5. Estou procurando emprego pela primeira vez
6. Nunca trabalhei
7. Sou dona de casa
8. Tenho outra situação (vive de renda, recebe pensão etc.). Qual(is)? _____

73. Indique as ocupações ou funções remuneradas que você já exerceu (até quatro).

Ocupação	Duração

74. Nessas ocupações ou funções que exerce ou exerceu, você costuma ou costumava ler (Pode assinalar mais de um)

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Catálogos

7. Contas e orçamentos
8. Guias de rua
9. Folhetos de propaganda, folders etc.
10. Listas telefônicas
11. Jornais
12. Revistas
13. Formulários
14. Livros técnicos ou especializados
15. Manuais com instruções
16. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
17. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
18. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
19. Apostilas
20. Livros didáticos e informativos
21. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial, etc.)
20.Outras. Quais? _____
21. Não leio ou lia nenhum dos anteriores

75. Nessas ocupações ou funções que exerce ou exerceu, você costuma ou costumava escrever (Pode assinalar mais de uma)

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Contas e orçamentos
7. Propaganda e folders
8. Notícias, reportagens, avisos em jornais institucionais, fanzines e boletins informativos
10. Formulários
11. Manuais e instruções
12. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
13. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
14. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
15. Textos para formação ou atividades em apostilas
16.Outras. Quais? _____
17. Não escrevo ou não escrevia

76. Nessas ocupações ou funções que exerce ou exerceu, você costuma ou costumava utilizar algum desses equipamentos? (Pode assinalar mais de uma)

1. Calculadora
2. Máquina registradora
3. Computador
4. Fax
5. Terminal de leitura óptica
6. Fotocopiadora (xerox)
7. Filmadora, câmera fotográfica
8. Metros, fitas métricas e réguas
9. Medidor ou balança

10. TV, vídeo e DVD
11. Retroprojetor, projetor multimídia
12. Aparelho de som e toca-CD
13. Outros. Quais? _____
14. Não utilizava nenhum dos anteriores

77. Quais das tarefas abaixo você costuma ou costumava fazer no seu trabalho? (Pode assinalar mais de uma)

1. Coordeno e supervisionoo trabalho de outras pessoas
2. Atendo o público
3. Participo em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho
4. Participo em treinamentos e cursos
5. Participo em congressos ou feiras
6. Pesquiso, estudo e busco de informações
7. Dou palestras, cursos, oficinas ou aulas
8. Participo em eventos culturais
9. Faço reuniões com empresas, instituições, associações etc.
10. Outras. Quais? _____
11. Não faço ou não fazia nenhuma dessas ativiades

78. Quais das tarefas abaixo você costuma fazer para procurar emprego? (Pode assinalar mais de uma)

1. Busco empregos por meio de anúncios ou classificados
2. Participo de entrevistas ou processo seletivo
3. Preencho fichas de emprego
4. Preparo currículo para me candidatar a um trabalho
5. Participo de concursos ou testes
6. Participo de cursos preparatórios para concursos ou testes
7. Não faço ou não fazia nenhuma dessas atividades

79. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

80. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

81. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco

5. Atrapalha muito

82. Você participa ou já participou de quais destas associações ou organizações? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não participo ou já participei (**Pule para a pergunta 93**)
2. Partido político
3. Clube ou grupo esportivo
4. Grupos de música, grafite, dança, teatro etc.
5. Sociedade ~~de~~ amigos de bairro
6. Cooperativa
7. Sindicato
8. Igreja ou grupo religioso
9. Grêmio estudantil
10. Outro tipo. Qual? _____

83. Você exerce alguma função específica nesta associação ou organização?

1. Não exerço nenhuma função (**Pule para pergunta 87**)
2. Sim, sou educador ou agente social. Há quanto tempo? _____
3. Sim, exerço outras funções. Qual(is)_____Há quanto tempo? _____

84. Quanto tempo de trabalho semanal você dedica, habitualmente, às suas atividades comunitárias?

1. _____ horas por semana

85. Quanto você recebe mensalmente pelas atividades comunitárias que desenvolve (como educador ou agente comunitário)?

1. R$_____ 2. Não recebe

86. Quais das atividades abaixo você realiza nessa organização? (Pode assinalar mais de uma)

1. Acompanho o trabalho de outras pessoas
2. Atendo ao público
3. Participo de reuniões, planejamentos, avaliações
4. Elaboro projetos e negocia
5. Participo de ou organiza congressos, seminários, encontros
6. Pesquiso, estudo e busco de informações
7. Dou palestras, cursos, oficinas ou aulas
8. Planejo e participa de eventos culturais
9. Participo de reuniões com empresas, instituições, associações afins
10. Realizo atividades educacionais ou culturais com diversos grupos etários (jovens, adultos, crianças, idosos etc.)
11. Leio e analiso documentos
12. Outras. Quais? _____

87. Com qual freqüência você costuma ir a essa organização ou encontrar esse grupo?

1. Todos os dias da semana
2. Quase todos os dias da semana
3. Um ou dois dias por semana
4. Uma ou duas vezes por mês
5. De vez em quando.

88. Quais dos materiais abaixo você costuma ler nesse lugar? (Pode assinalar mais de uma)

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails

3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Projetos e relatórios
5. Catálogos
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
8. Listas telefônicas
9. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
10. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas ou especializadas etc.)
11. Formulários
12. Livros técnicos ou especializados
13. Manuais e instruções
14. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
15. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
16. Apostilas
17. Livros didáticos e informativos
18. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial etc.)
19. Letras de música e canções
20.Outras. Quais? _____
21. Não leio nenhum desses materiais.

89. Quais dos materiais abaixo existem no local onde se realizam as atividades comunitárias? (Pode assinalar mais de uma)

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros diversos: técnicos, religiosos, de literatura, didáticos etc.
6. Jornais
7. Revistas
8. Calendários
10. Manuais, guias e catálogos
12. Livros com canções ou hinos
13. Outros. Quais? _____

90. Na sua opinião, a forma como você <u>lê</u> ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

91. Na sua opinião, a forma como você <u>escreve</u>, ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

92. Na sua opinião, a forma como você se <u>expressa</u> <u>oralmente</u>, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

93. Qual a sua religião?

1. Não pratico nenhuma religião (**Entregue o questionário**)
2. Sou católica
3. Sou protestante
4. Sou adepto de religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
5. Sou espírita
6. Sou adepto de religiões pentecostais
7. Outra: _____
8. Não quero declarar

94. Com que freqüência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões religiosas?

1. Duas vezes por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas vezes por mês
4. Uma vez por mês
5. De vez em quando
6. Não freqüento cultas, missas ou reuniões religiosas

95. Nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Sigo folheto ou livro na missa ou culto
2. Leio folhetos ou textos em voz alta durante a missa ou culto
3. Leio a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Leio apostilas ou folhetos para estudo sobre religião
5. Escrevo algo para atividades da minha religião
6. Dou palestras ou dar testemunhos
7. Dou aulas ou cursos de religião
8. Participo de grupos de estudo, de leitura de textos religiosos ou de discussão de temas religiosos
9. Participo de jornadas religiosas
10. Participo de congressos, encontros, assembléias etc.
11. Canto no coro ou em grupos durante os cultos
12. Faço sermões
13. Toco instrumentos e participo de bandas
14. Organizo festas e eventos
15. Aconselho membros da comunidade religiosa
16. Faço outras atividades. Quais? _____

96. No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos

5. Livros sagrados e religiosos
6. Livros para ensino da religião
7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas
8. Jornais
9. Revistas
10. Calendários
11. Instruções e receitas
12. Hinário ou livros com canções
13. Outros. Quais? _____

97. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

98. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

99. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito