



1290003186



TCC/UNICAMP AL321

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA ALGARTE

709 e 1 e 000

**REMEMORANDO AS TRAJETÓRIAS DE LEITURA DE SUJEITOS  
INSERIDOS EM UM PROGRAMA EDUCATIVO DESTINADO A JOVENS E  
ADULTOS**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

CAMPINAS

2006

RENATA ALGARTE

**REMEMORANDO AS TRAJETÓRIAS DE LEITURA DE SUJEITOS  
INSERIDOS EM UM PROGRAMA EDUCATIVO DESTINADO A JOVENS E  
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado como exigência parcial para o  
Curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação – UNICAMP, sob a orientação da  
Prof. Dra Roseli Ap. Cação Fontana.

CAMPINAS

2006

© by Renata Algarte, 2006.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	100
V:	EX
TOMBO:	3185
PROC:	145167
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	28/03/07
Nº CPD:	100

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

AL32r Algarte, Renata.  
Rememorando as trajetórias de leitura de sujeitos inseridos em um  
programa educativo destinado a jovens e adultos / Renata Algarte. --  
Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Educação de jovens e adultos. I. Fontana, Roseli Aparecida  
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

06-717-BFE

---

Prof. Dra. Roseli Ap. Cação Fontana – Orientadora

---

Prof. Dra. Sonia Giubilei – Segunda Leitora

Aos meus pais  
À Professora Roseli

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Roseli pela orientação, pela amizade, pela confiança, por tudo que me ensinou;

À Professora Sonia por ter me recebido no PEIS e por ser minha segunda leitora;

Aos alunos do PEIS, sujeitos da minha pesquisa, pela disponibilidade e por terem possibilitado a realização deste trabalho;

Aos meus pais pelo apoio, confiança e incentivo;

Às amigas Ariadne, Priscila e Lucélia e ao amigo Peterson pela paciência, e por estarem sempre presentes nos momentos de elaboração deste trabalho, compartilhando dúvidas e sugestões;

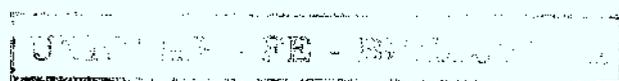
Aos amigos João Eduardo e Wellington, que mesmo não estando tão próximos, me apoiaram nos momentos de angústia, sempre acreditando no meu trabalho;

Aos alunos e professores do PEIS, pelas trocas e experiências;

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície somente trazemos pedras comuns e lascas de vidro e algo assim como uma inquietação nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão o desenho visível e decepcionante de uma aventura que, no fim, se mostrou impossível. E sem dúvida voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e já não mais toleram a falta de brilho e de mistério daquilo que nos oferece a luz do dia. Mas alguma coisa no nosso peito diz que, no fundo, ainda brilha, imutável e desconhecido, o tesouro.*

(Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*, 1996. Trad de Ezequiel Theodoro da Silva)



## ÍNDICE

<b><u>1. INTRODUÇÃO – UNINDO DUAS PAIXÕES</u></b> .....	<b>2</b>
<b><u>2. REFERENCIAIS TEÓRICOS</u></b> .....	<b>9</b>
<u>2.1 AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO ADULTO E A EJA</u> .....	10
<u>2.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA</u> .....	18
<u>2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO</u> .....	25
<u>2.4 TRAJETÓRIAS DE LEITURA</u> .....	28
<b><u>3. METODOLOGIA</u></b> .....	<b>35</b>
<b><u>4. OS SUJEITOS E SUAS TRAJETÓRIAS</u></b> .....	<b>45</b>
<u>4.1 ANA</u> .....	45
<u>4.2 LILIANA</u> .....	48
<u>4.3 ANTÔNIO</u> .....	51
<u>4.4 ELISA</u> .....	55
<u>4.5 MARCOS</u> .....	60
<b><u>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>64</b>
<b><u>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>67</b>
<b><u>7. ANEXO</u></b> .....	<b>71</b>

## **1. INTRODUÇÃO – unindo duas paixões.**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central a formação do leitor. Pretendi, a partir dessa problemática, entender as trajetórias de leitura de cinco sujeitos inseridos em um programa educativo destinado a Jovens e Adultos - o Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) -, do qual participei como estagiária durante um ano letivo.

O interesse em pesquisar sujeitos da Educação de Jovens e Adultos surgiu a partir das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, cursadas nos 1º e 2º semestres de 2005, respectivamente. Em ambas, fiz estágio em uma classe de Alfabetização de Jovens e Adultos, no município de Hortolândia.

Nessa classe, mediada pela dedicação e seriedade do professor Alcides em relação ao seu ofício e ao aprendizado de seus alunos e pelo desejo de aprender a ler e escrever de seus alunos, apreendi outros significados da escola, da escrita e da leitura. Com eles, re-signifiquei o curso de Pedagogia e suas possibilidades.

Ao ingressar no curso de pedagogia, minha última opção seria dar aula. Essa era uma escolha totalmente contraditória, em um curso em que a docência era a base. Quando me perguntavam o que o pedagogo fazia, a última coisa que dizia era que dava aula. Atribuo essa minha resistência, entre outros motivos, ao fato de ter sempre trabalhado na área de contabilidade. A princípio, eu não via relações entre meu trabalho e a educação, e por conseqüência, entre meu trabalho e o curso de pedagogia. Digo, a princípio,

porque ao longo desses quatro anos que passei estudando, e particularmente, ao longo dos anos de 2005 e 2006, sobretudo nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, comecei a enxergar melhor que tudo se relaciona com a educação e que a educação acontece na sala de aula e vai além dela, pois tudo o que se aprende repercute na vida, nas práticas cotidianas, no trabalho, na família.

Aprendi, desde o primeiro dia em que entrei nas salas de alfabetização de Hortolândia e do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), as possibilidades e dimensões da educação. Aprendi com a professora Sônia e com o professor Alcides, modos de organizar e de viver a docência. Aprendi, com os alunos, a persistência, apesar do cansaço ao final de um dia de trabalho, as alegrias dos pequenos acertos, o desamparo frente ao não aprendido, o respeito e valor que dedicam a nós, educadores. Aprendi também na Universidade, com as colegas de sala, com os estagiários através das experiências vividas nas escolas, com as tentativas frustradas de ensinar, com as dúvidas... Aprendi com a professora Roseli nas aulas e nas orientações.

As idéias compartilhadas com todos esses outros, em escolas e em momentos diversos, mudaram minha compreensão inicial acerca do pedagogo e de suas funções, acenderam em mim vontade de dar aulas e fizeram-me repensar sobre a possibilidade de me tornar professora.

As relações que estabeleci com os ambientes de EJA, dos quais fiz e faço parte, foram cruciais para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois foi ali que nasceu meu interesse pelos sujeitos que constituem essa modalidade educativa. Interesse que foi se produzindo por entre muitas perguntas: Por que um adulto volta a buscar as experiências escolares? Como aprende nesse

momento de sua vida, quando o fulcro de suas relações desenvolve-se no trabalho? Como ensinar a esse sujeito rico em experiências de vida e de trabalho? Como mediar suas elaborações da escrita e da leitura sem desconsiderar os saberes experienciais de que ele é portador?

Levando em conta a experiência que adquiri na EJA, sobretudo no PEIS, do qual faço parte atualmente e que se constituiu como meu campo de pesquisa, é interessante observar que alfabetizar um adulto envolve levar em conta o lugar social que eles ocupam, e todo o referencial que eles já possuem, através das experiências adquiridas ao longo da vida. Conforme OLIVEIRA (2001),

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (p.16).

Especificarei mais adiante com mais profundidade, através do referencial teórico estudado no que se refere ao aluno adulto, essas três dimensões destacadas por OLIVEIRA (2001).

É possível relacioná-las com a condição dos alunos adultos que procuram a escola. Na verdade, pude constatar que o grande interesse dos alunos, é poder, através da escola, ler e escrever não só para o trabalho, mas para ensinar os filhos e netos, para se sentirem menos marginalizados dentro de uma sociedade que exclui e discrimina os analfabetos.

Considero pertinente mencionar também o porque do interesse em focalizar a formação do leitor nesse contexto. A escolha pela leitura tem relação com a minha história pessoal. Nascida em uma família modesta, que dispunha de acesso restrito aos objetos e práticas de leitura, aprendi a gostar

de ler na escola. E lá, desde pequena, freqüentava a sua biblioteca. Como fui uma criança tímida, que dificilmente expunha o que pensava e sentia para as pessoas, quando lia, eu extravasava toda a minha introspecção. Quando lia, era como se eu fosse outra pessoa, era como se, pelo menos no imaginário proporcionado pelas inúmeras leituras, eu pudesse ser diferente do que era. Isso me deixava feliz. As minhas professoras de português, Terezinha e Stella, que deram aula nas duas escolas de ensino fundamental que estudei, foram grandes incentivadoras. Elas me emprestavam seus livros para eu ler, compartilhavam comigo as experiências de leitura.

O prazer pela leitura, e a grande importância que sempre atribuí a essa prática, levou-me a compartilhá-la com amigos de trabalho, a quem iniciei no prazer do texto, falando-lhes sobre livros lidos e queridos por mim, emprestando-lhes os livros que tinha.

Se a presença da leitura em minha vida se fez relevante na escolha do foco deste trabalho, cabe destacar que ela não foi seu único determinante. Antes de me decidir pela leitura como foco deste estudo, levantei alguma bibliografia referente à Educação de Jovens e Adultos, de modo que pudesse encontrar algo interessante para delimitar o tema. Durante as leituras, me deparei com o livro *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*, organizado pela Vera Masagão Ribeiro. Olhei brevemente o livro e o achei interessante. Olhando melhor, verifiquei vários artigos que abordavam a Educação de Jovens e Adultos, relatando experiências articuladas com o processo de aquisição da leitura.

Em meu primeiro contato com o livro, o artigo *Uma experiência de formação de leitores, com camadas populares, através das rodas de leitura*,

escrita por Pedro Garcia me chamou a atenção e despertou meu interesse em pesquisar sobre a formação do leitor entre sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Nele, o autor pretende entender como se podem formar leitores de camadas populares, semi-alfabetizados, a partir da literatura, onde através da experiência da roda de leitura, com a utilização de textos complexos, foi possível desenvolver discussões e proporcionar reflexão nos alunos.

Mobilizada pela leitura, pensei: Porque não unir minhas duas paixões: a leitura, paixão antiga, e a EJA, minha nova paixão? E foi a partir dessa aproximação que me decidi pesquisar a formação do leitor entre sujeitos inseridos em programas educativos destinados à Jovens e Adultos.

Como esses sujeitos vivem (e viveram) sua relação com as práticas do mundo letrado, predominantes no meio urbano? O que sabem sobre a escrita e a leitura e como aprenderam o que sabem?

De acordo com FRAISSE, POMPOUGNAC e POULAIN (1997), pode-se buscar respostas a essas amplas questões nos relatos feitos pelos sujeitos acerca das trajetórias que os conduziram ao acesso à leitura, aos materiais escritos, aos gestos do saber ler.

A partir desse indicativo teórico busquei entender como se deu o processo de formação do leitor na história de vida de cinco sujeitos singulares, todos participantes do Projeto Educativo de Integração Social, PEIS, ao qual vinculei-me como estagiária durante o corrente ano letivo. A partir do conhecimento de mundo que esses sujeitos já possuíam e da sua inserção no mundo letrado, busquei compreender o que a leitura significava para eles, e como ela foi vivenciada ao longo de suas vidas. Pretendi entender também,

através de suas trajetórias de leitura, enfocando principalmente momentos em que a leitura esteve presente de alguma forma, o porque eles resolveram voltar a estudar, e qual a importância da leitura nesse processo.

Ao optar pelas trajetórias de leitura, privilegiei também a memória, a rememoração, não só como passado, no sentido de se reconstituir o percurso que possibilitou ou impediu, ao sujeito, o acesso ao saber ler. Mas também no sentido de apreender como essa trajetória se dá a ver em seus efeitos no presente e nos projetos de futuro.

Por tratar, este trabalho, de trajetórias de leitura, considerei pertinente expor, já no início, na sua introdução, a trajetória da própria pesquisa, que se entrelaça nas trajetórias da leitora e da estudante oriunda de meio cultural modesto, que alcança na escola o acesso à materialidade do livro e às possibilidades abertas, a sua própria constituição, pela leitura.

Em seguida, apresento neste texto, os estudos a que recorri para abordar a temática proposta. Eles envolvem trabalhos referentes à especificidade do aluno adulto, em particular na perspectiva histórico-cultural, as diversas concepções de leitura e letramento, algumas trajetórias de leitura, como o relato do bibliófilo MINDLIN (1997) e auto-biografias de autores franceses do século XIX e XX, analisados por POMPOUGNAC (1997), a partir da abordagem da História Cultural. Reuni todos eles no capítulo 2, denominado Referenciais Teóricos.

Tendo em vista a importância da memória nos relatos de vida dos alunos adultos em fase de alfabetização, principalmente no que se refere a suas vivências com a leitura, e a relação construída entre mim e os alunos pesquisados ao longo da participação do projeto, decidi utilizar entrevistas

como procedimento metodológico de pesquisa. Os fundamentos dessa escolha e os modos como conduzi as entrevistas e procedi a sua análise são apresentados no capítulo 3, denominado Metodologia.

Dentre as formas de entrevista usuais na pesquisa em Ciências Humanas, optei pela semi-estruturada, com a utilização de um roteiro que norteou as interlocuções produzidas. Entrevistei três mulheres e dois homens na faixa etária dos 37 aos 78 anos. Na análise das entrevistas, procurei caracterizar os sujeitos participantes em sua singularidade, buscando, em suas narrativas, alguns aspectos importantes acerca das vivências da leitura, tal como eles a consideram nos dias de hoje, o contexto em que viviam, o porque voltaram a estudar, enfim, aspectos que delinearam especificidades de cada sujeito, a partir da multiplicidade de práticas evidenciadas em seus relatos. Os dados das entrevistas assim analisados compõem o capítulo 4.

Por fim, a partir das recorrências, ou seja, das características comuns a todos os sujeitos pesquisados, destaco alguns resultados nas considerações finais, nas quais, ganha visibilidade o quanto a escrita e a leitura para todos os sujeitos entrevistados repercutiu, de forma positiva, em suas vidas.

## 2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para abordar a temática escolhida neste trabalho recorri aos estudos sobre o aluno adulto desenvolvidos por GIUBILEI (2000), RIBEIRO (2001), OLIVEIRA (2001), GARCIA (2001), SOARES (2001), FREIRE (2003); aos estudos sobre o letramento de SOARES (2003), KLEIMAN (1995, 2001); estudos sobre as concepções de leitura apresentadas em trabalhos de MARTINS (1994), GERALDI (2004), SILVA (2003), LAJOLO (2000) e aos estudos sobre trajetórias de leitura como o relato de MINDLIN (1997), aqueles desenvolvidos na perspectiva da História Cultural (CHARTIER A. e HEBRARD, 1995, CHARTIER, 1996; POMPOUGNAC, 1997) e da História Oral (GUEDES-PINTO, 2000).

A partir desse referencial teórico pretendi entender como se deu e como se dá o processo de formação de leitura através da análise das histórias de vida de cinco sujeitos do Projeto Educativo de Integração Social, PEIS, do qual participei como estagiária durante um ano letivo.

A minha participação neste projeto foi fruto tanto da minha experiência na EJA, quanto do grande interesse que tenho pela Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a partir do conhecimento de mundo que os alunos já possuem e da sua inserção no mundo letrado, busquei compreender o que a leitura significava para eles, e como ela foi vivenciada ao longo de suas vidas. Pretendi entender também, através de suas trajetórias de leitura, enfocando principalmente momentos em que a leitura esteve presente de alguma forma, o

porque eles resolveram voltar a estudar, e qual a importância da leitura nesse processo.

Tendo em vista esses objetivos e a teoria estudada, estruturei este capítulo em quatro momentos: as especificidades do aluno adulto e a EJA; concepções de leitura; considerações sobre o letramento e trajetórias de leitura.

## **2.1 As especificidades do aluno adulto e a EJA**

A Educação de Jovens e Adultos abrange uma ampla e heterogênea gama de experiências educativas, que nem sempre compreendem as ações de escolarização. Ou seja, os propósitos da EJA são múltiplos e acontecem através de iniciativas governamentais e não-governamentais, de universidades, associações, igrejas, empresas e trabalhadores. Conforme SOARES (2001):

Os projetos e programas estão orientados a um público diferenciado: núcleos de trabalhadores do campo e indígenas, operários e trabalhadores informais, educadores e agentes sociais, sindicalistas, empresários, mães e pais de família, grupos da terceira idade, grêmios e militantes partidários. Esses segmentos constituem um conjunto de participantes em busca de novos conhecimentos, novas tecnologias, domínio e aperfeiçoamento de habilidades e acesso a bens culturais (p.201-202).

Além disso, falar sobre a Educação de Jovens e Adultos é ir além da questão etária, ou seja, é levar em conta principalmente a especificidade cultural desse segmento. Conforme OLIVEIRA (2001):

(...) apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, não-crianças) esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (p.15)

Nesse sentido, para a EJA o aluno adulto que vai para a escola geralmente é o migrante que vem para as grandes metrópoles em busca de melhores condições de vida; é o filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução, sendo muitas vezes analfabetos; é aquele que teve uma passagem curta e não sistemática pela escola, trabalhando em ocupações não qualificadas.

Conforme já mencionado no início deste trabalho, para OLIVEIRA (2001) entender o que pensa e aprende o aluno adulto, é necessário levar em conta três condições, que ressaltam sua especificidade: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Quando OLIVEIRA (2001) menciona a condição de “não crianças”, ela afirma que as teorias sobre o desenvolvimento humano se limitam, na grande maioria, às crianças e adolescentes, não tendo estabelecido, no entanto, uma boa psicologia do adulto. O adulto, que está inserido no mundo do trabalho e nas relações interpessoais diferentemente das crianças e adolescentes, além de trazer consigo uma história de experiências mais longas, com conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as demais pessoas, acabam por estar numa condição diferenciada. Neste sentido, ele traz consigo habilidades e dificuldades distintas, tendo uma capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seu processo de aprendizagem também de forma diferenciada da criança e adolescente. Desta forma, havendo um estudo sobre os modos de aprender do adulto a partir de suas especificidades e particularidades, a relação que ele estabelecerá com a escola, bem como os currículos, programas e métodos de ensino serão

efetivamente criados para ele, possibilitando um maior sucesso na aprendizagem.

A segunda condição está relacionada com a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem ligada ao processo de exclusão da escola regular. Ou seja, a escola possui regras específicas e uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que estão envolvidos nela, e por mais que a imagem da escola seja bastante estereotipada, e os adultos reconheçam as suas características básicas – como a existência do professor, de carteiras, quadro negro, etc. – eles têm grande dificuldade em trabalhar a linguagem escolar. Além disso, é importante mencionar a dimensão afetiva, uma vez que a exclusão da escola causa um incômodo nos alunos, influenciando na aprendizagem, pois muitas vezes eles têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos, sentindo-se humilhados e inseguros em relação a sua capacidade de aprender.

Uma última dimensão destacada por OLIVEIRA (2001) refere-se à condição de membros de determinados grupos culturais, dos quais os adultos vinculados a EJA fazem parte. O ponto chave nessa condição é a relação entre a homogeneidade e a heterogeneidade cultural, do confronto entre as diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos indivíduos.

Levando em conta a especificidade do aluno adulto, GIUBILEI (2000), ao criar o Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), menciona a importância do projeto em realizar um trabalho com adultos analfabetos ou semi-escolarizados que desejam concluir a escolarização, de modo que eles tenham um espaço para a ampliação dos conhecimentos que eles já possuem. Nesse

sentido, conforme FREIRE (2003) diria, devemos partir do muito que eles já possuem do conhecimento do mundo, ou melhor, da leitura do mundo, para ensinarmos a leitura da palavra. Ou seja, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p. 20).

Segundo GIUBILEI (2000), essa preocupação em criar um espaço de educação de adultos se deve à constatação do descompromisso governamental em relação às políticas públicas destinadas aos adultos. Ou seja, há a diminuição de cursos e exames para os adultos que ultrapassaram a idade de atendimento, e esses adultos acabam encontrando dificuldades em retornar aos estudos via educação formal.

A constatação de GIUBILEI (2000) no que se refere às políticas da EJA, evidencia a exclusão dos adultos do acesso à escolarização. Neste sentido, pensar em educação de adultos significa pensar na educação como um ato político, tanto no sentido de assegurar-lhes o acesso à educação formal que lhes é negado, quanto no sentido de pensar propostas educativas que, reconhecendo e acolhendo suas especificidades, contribua para sua humanização, no sentido que Vygotsky empresta a esse termo, qual seja a humanização como desenvolvimento resultante da apropriação e elaboração das produções histórico-culturais da humanidade.

SOARES (2001) afirma que na Constituição de 1988 houve algumas conquistas nas políticas públicas ligadas à educação, de modo a comprometer o Estado com a garantia da educação para aqueles que não tiveram acesso a ela, independente da idade. Isso contribuiu para a consolidação das poucas iniciativas existentes de EJA, proporcionando uma expansão das redes

públicas de ensino destinadas aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso a educação. Essa expansão foi acompanhada de discussões sobre a EJA através de conferências regionais, nacionais e internacionais.

Dentre essas discussões a questão da relação entre educação e trabalho ganhou destaque, marcando a necessidade de uma reelaboração da direção assumida pelas políticas públicas. Segundo SOARES (2001), uma tendência reducionista é a de pensar-se a EJA na sua relação com o mercado de trabalho, sugerindo que os adultos buscariam o estudo apenas para garantir melhores condições de trabalho. Ancorado nas considerações de PÉREZ GÓMEZ (1997), SOARES propõe que devemos avançar em direção de uma concepção mais ampla, que:

(...) considere as demais dimensões da educação: a emergência e o fortalecimento do sujeito situa-se como o objetivo prioritário da prática educativa. A ênfase não deve situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. O sujeito passa a ser visto não mais como passivo no processo histórico, mas capaz de converter-se em agente consciente de interpretação, criação e transformação. (p.205)

SOARES (2001) aponta que independentemente do avanço em pesquisas na EJA, percebe-se um descaso que os governos conferem a esse segmento de ensino, conforme já mencionado por GIUBILEI (2000), uma vez que os governos diminuem orçamentos e muitas vezes convocam pessoas, sem formação profissional nessa área, para elaborar propostas ou definir encaminhamentos, evidenciando o descomprometidos com a EJA e com a qualidade da educação oferecida aos alunos jovens e adultos.

Se por um lado o poder público não dá a devida importância a EJA, por outro, cada vez mais surgem iniciativas de organizações da sociedade civil

voltando sua atenção para este segmento. Entre as organizações não governamentais que trabalham com EJA, podemos destacar a MEB (Distrito Federal), Sapé e Cedac (Rio de Janeiro), a Ação Educativa e Instituto Paulo Freire (São Paulo). Há também iniciativas por parte de instituições trabalhistas como as Escolas Sindicais, a CUT, a Força Sindical, sindicatos e associações. Os setores empresariais estão ampliando também a atuação na EJA, através dos trabalhos desenvolvidos pelo Sesi, Senac e Telecurso 2000. Entre as iniciativas dos movimentos sociais e de ações coletivas, destacam-se os projetos educativos do MST (Movimento do Sem-terra), grupos de alfabetização de igrejas e iniciativas estudantis.

No entanto, SOARES (2001) ainda aponta que por mais que existam ações vindas da sociedade civil, esse envolvimento encontra-se de forma desarticulada, dispersa e descontínua:

O quadro se agrava ainda mais quando relacionamos iniciativas governamentais e não governamentais. Em muitos casos, deparamos com a sobreposição de papéis e funções resultando no desperdício de esforços de um lado, e na mais completa desatenção do outro. (p.208)

Considerando a existência desses vários programas de alfabetização de adultos, mesmo em suas deficiências já mencionadas, é válido dizer, conforme aponta RIBEIRO (2001), que, graças a tais programas, o índice de analfabetismo absoluto vem diminuindo consideravelmente.

Para esses resultados estatísticos contribuíram, além dos programas mencionados, a configuração de um novo olhar sobre o analfabetismo, com o surgimento dos conceitos de analfabetismo funcional e letramento.

Segundo RIBEIRO (2001), analfabetismo funcional refere-se a uma condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimento da leitura e da escrita, que se mostra insuficiente para um enfrentamento das exigências

da leitura e da escrita impostas pelo contexto em que vivem essas pessoas. Já o termo letramento ou alfabetismo, aparece mais recentemente em oposição ao conceito de analfabetismo funcional. Para RIBEIRO (2001):

O conceito de alfabetismo integra tanto a dimensão psicológica, relativa ao domínio de certas habilidades cognitivas, quanto a dimensão sociológica, relativa às práticas sociais de uso da escrita e às ideologias de que se investem. Em ambas as dimensões, o fenômeno assume um caráter multifacetado. Do ponto de vista do indivíduo, já não é tão simples estabelecer uma única linha de corte entre o que é ser, ou não, alfabetizado. (p.46)

O trabalho de GARCIA (2001) também é interessante para analisarmos a EJA. Através de um trabalho que desenvolveu na EJA, com a experiência da roda de leitura utilizando textos complexos, o autor Na análise dessa prática, GARCIA (2001) aponta aspectos já conhecidos no discurso do adulto não-alfabetizado: a baixa auto-estima, o medo de se expor, o medo de falar, o medo do ridículo. Aos poucos, através dos encontros, do compartilhamento de experiências, os adultos se envolveram no processo.

No caso específico do curso supletivo de que estamos falando, a experiência do lúdico serviu – para a maioria que dela participou – como desenvolvimento pessoal. Quem falava pouco se desinibiu, alguns se tornaram leitores e quase todos se sentiram gratificados com a sociabilidade que se criou na roda de leitura (GARCIA, 2001, p. 86)

Para finalizar a exposição acerca da EJA e da especificidade do aluno adulto, considero pertinente mencionar uma pesquisa desenvolvida por KLEIMAN (2001), em que a autora apresenta elementos que permitem construir uma conexão entre a pesquisa acadêmica e os programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Ela faz um paralelo entre o resultado de pesquisas quantitativas e qualitativas acerca do abandono dos cursos e programas de EJA pelos alunos.

Assumindo que os processos culturais pressupõem relações sociais, determinadas pela condição de classe, pelas divisões sexuais, pelas estruturações étnicas e raciais, pela disputa de interesses e de poder, KLEIMAN (2001) alerta para o fato de que mais do que aprender a ler e escrever, o adulto que volta à escola está preocupado com a aceitação ou rejeição do grupo dominante em relação a ele.

Nesse sentido, no tocante ao abandono da escola pelos adultos, o que se evidencia na pesquisa qualitativa conduzida no contexto da sala de aula, onde se dão as relações interpessoais, de poder e dominação dos diversos grupos sociais, é que o fracasso e o abandono pouco têm a ver com a motivação individual, e sim com a forma como se dão as relações na sala de aula. Nessas condições, o incentivo que os alunos adultos recebem são decisivos para o processo.

Essa constatação, conforme alerta KLEIMAN (2001), contribui para o questionamento dos encaminhamentos estritamente técnicos com que se costuma tratar o processo de alfabetização de adultos.

Esses pressupostos sobre o processo de alfabetização conflitivo de aculturação por meio da escrita contrastam fortemente com a concepção de alfabetização adotada pela maioria dos programas oficiais, baseados num modelo de letramento independente de questões ideológicas, o chamado modelo autônomo de letramento (cf. Street, 1984). Em virtude dessa concepção, esses programas consideram a aprendizagem da escrita como uma questão técnica, que se restringe à aprendizagem de uma nova tecnologia para a comunicação. (KLEIMAN, 2001, p.271).

KLEIMAN (2001) menciona ainda que além dessa motivação de ordem social, há outros fatores responsáveis pelo abandono e fracasso, como o próprio processo de aculturação por meio da escrita ou ainda conflitos

lingüísticos. As diferenças funcionais entre a língua falada e a língua escrita dificultam o processo de aprendizagem, ou até confundem os adultos.

Em resumo, estamos diante de um quadro de diferenças de ordem social, lingüística e discursiva, que corresponde ao conjunto de condições necessárias para postular uma relação de conflito diglósico entre duas línguas ou variedades lingüísticas; razão pela qual o abandono de um conjunto de práticas discursivas subalternas em favor de outro, dominante, faça da aprendizagem um processo difícil de sustentar (p. 273)

## **2.2 Algumas concepções de leitura**

Por que abordar concepções de leitura? Porque esse conceito, como todos aqueles relativos a práticas humanas, abre um grande leque de enfoques e posicionamentos políticos. Há concepções estritamente técnicas e cognitivas que, assumidos os alertas de KLEIMAN acerca da não neutralidade do letramento e das relações de aprendizado da leitura entre adultos, podem contribuir para o abandono dos cursos e programas de EJA.

Assim, priorizei nesse levantamento, abordagens que focalizam a leitura como prática social e discursiva. Ou seja, uma atividade que se produz entre sujeitos e em condições sociais de produção que não se podem ignorar.

Início, então, com a concepção de FREIRE (2003), que diz que o ato de ler é muito mais do que se ater às palavras em si mesmas, é um:

(...) processo que envolve uma compreensão crítica de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.(p.11).

Este posicionamento de FREIRE (2003) ajuda a desmistificar a leitura, reconhecendo-a presente na vida mesmo daqueles que não dominam a leitura da palavra escrita. A leitura vinculada à vida nega que haja uma única

interpretação para um mesmo texto, visto que esta depende da leitura da palavra e da leitura do mundo que cada um possui, de suas experiências, das interações que o sujeito estabelece com os objetos culturais. Por isso diz-se que cada texto que o sujeito lê é como se ele estivesse elaborando um outro. Nesse modo de compreender o processo da leitura, toda a vivência do sujeito está presente, e cada leitura re-significa aquilo que foi pensado pelo autor.

Segundo MARTINS (1994), um indivíduo aprende a ler a partir de seu contexto pessoal. A descoberta do significado das palavras escritas vai se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, até as oriundas do intercâmbio de mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.

MARTINS (1994) afirma que a aprendizagem da leitura se liga ao processo de desenvolvimento global do indivíduo:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.(MARTINS, 1994, p.22).

Para isso é preciso entender o sentido ampliado de leitura, para além da leitura e da escrita ensinadas predominantemente na escola. Ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral, e na cultura em particular. Isso porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados.

A realidade, entretanto, nos apresenta inúmeras manifestações culturais originárias das camadas mais ignorantes do povo e cuja força significativa as tem feito perdurar por séculos. Daí a necessidade de se

compreender tanto a questão da leitura quanto a da cultura para além dos limites que as instituições impuseram. (MARTINS, 1994, p.30).

A leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. O ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Continuando a exposição de MARTINS (1994), a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. Neste sentido, o leitor vai adquirindo um papel atuante, deixando de ser simples decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter grande influência em seu desempenho na leitura. MARTINS (1994) coloca ainda que aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios.

Tendo em vista que a leitura sofre a influência do contexto geral em que o leitor vive, explicitarei brevemente como a leitura foi sendo entendida ao longo do tempo, de modo a analisar as mudanças nas práticas sociais de leitura, e para isso me baseei no trabalho de LEAL (1999).

LEAL (1999) aponta que a leitura faz parte da dimensão sócio-histórica, explicitando as suas modificações através do tempo, uma vez que ela nem sempre foi assim tal como conhecemos hoje. Neste sentido, pensar na dimensão sócio-histórica é perceber que os modelos de leitura e estilos cognitivos de apreensão da leitura não são imutáveis, assim como os espaços de interação e os próprios modelos textuais.

A escrita desde seus primórdios constituiu-se como fonte de poder. Era vista com desconfiança, e muitos filósofos, como Platão, tinham severas

desconfianças para com o uso desse objeto cultural, alegando que ela poderia provocar preguiça intelectual e perda de memória. Em culturas predominantemente orais, a escrita era vista como incompleta. GNERRE (1985) aponta que, nessas culturas, a escrita era vista como parcial e incompleta. E o conflito entre oralidade X escrita era, desde épocas remotas, controverso quanto aos valores atribuídos a uma e a outra.

Conforme LEAL (1999), a concepção de leitura que se tinha, até o século XX, era a de que os textos precisavam ser vocalizados, memorizados e, só depois de muitas repetições, entendidos. Em meados do século XIX, havia discursos que expressavam a necessidade da compreensão para uma leitura em voz alta, com inteligência, clareza e gosto. Desde então, essa leitura expressiva, emocionada, invadiu os salões e espaços coletivos. Tais promoções eram realizadas por entidades sociais diversas, como os professores, que deveriam propiciar aos que não sabiam ler, ou liam mal, o gosto pela leitura.

Com o aparecimento da imprensa, os leitores e os livros se multiplicaram. No século XVIII, as bibliotecas se disseminaram e a leitura particular emergiu. No século XX, com as mudanças sociais que indicavam cada vez mais a valorização da rapidez, da velocidade, “inicia-se a campanha pela leitura silenciosa, que desde 1938, foi introduzida nas escolas francesas e tomada oficialmente como modelo de prestígio em 1972”. (LEAL, 1999, p.32).

Hoje há uma coexistência pacífica: as duas modalidades de leitura se fazem presente na sociedade e a na escola. Ou seja, da mesma forma que os modelos de leitura e estilos cognitivos de apreensão da leitura não são

imutáveis, os espaços de interação e os próprios modelos textuais também não são. Neste sentido, LEAL (1999) afirma:

Assim, a leitura constitui-se não apenas como um ato de interação do leitor com o texto, mas como uma prática de interação de autor e leitor, mediada pelo texto, ou autor (es), leitor (es), ouvinte(s) mediada pelo texto, todos constituídos em contexto sócio-histórico-ideológico. (p.32).

Definindo a leitura sob perspectiva afim às apresentadas, LAJOLO (2000) aponta que o indivíduo aprende a ler na medida em que vive. Segundo a autora aprende-se ler livros na escola, no entanto, as outras leituras, a leitura do mundo, se aprende durante toda a vida.

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (LAJOLO, 2000, p.7).

Retomando a questão do poder que envolve a dimensão da escrita e da leitura, ABREU (1999) aponta que a leitura não é uma prática neutra, estando em um campo de disputa, sendo espaço de poder. Neste sentido, os atos de rejeitar ou estimular a leitura só são de fato compreendidos quando se analisam os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões estéticas, morais, políticas, religiosas “nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçam-se sobre os textos escritos” (ABREU, 1999, p.15).

Para GROTTA (2000), a leitura é uma atividade lingüística que proporciona ao sujeito o acesso aos bens culturais da sociedade em que ele está inserido, amplia sua compreensão da realidade, além de participar e intervir na mesma, questiona também o que vem sendo falado sobre essa

realidade. Ou seja, o sujeito-leitor na prática da leitura não só produz sentidos ao texto, mas re-significa ou reafirma seu modo de ser e pensar.

Na dinâmica de uma sociedade letrada como a atual, a escrita e a leitura transformaram-se em instrumentos essenciais para a participação efetiva e consciente de todo e qualquer sujeito na realidade histórico-cultural (GROTTA, 2000, p.26).

GROTTA (2000) afirma ainda que as experiências de leitura vivenciadas por um indivíduo contribuem para a formação de sua subjetividade. Nesse sentido, a formação do leitor se constitui a partir da natureza e da qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o material escrito ao longo de sua vida, seja essa relação direta – lendo por si mesmo –, ou indireta – leitura do outro para si.

Ainda nessa perspectiva, GROTTA (2000) complementa que ler, portanto, não é apenas o reconhecimento da escrita, tampouco uma atitude passiva do leitor em identificar um único sentido de um texto. Ler, na verdade, se constitui na interação desencadeada pela leitura que o texto se constitui. GROTTA afirma que o sujeito/leitor produz sentidos à leitura, constituindo-se na e pela leitura.

Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1995, p.59 *apud* GROTTA, 2000, p.32).

Na perspectiva da Análise do Discurso, destacada por Grotta em seu texto, a leitura é algo produzido. Ou seja, considerar a leitura como produzida é levar em conta o momento de constituição do texto, através da interação verbal, isto é, uma vez identificados como interlocutores, autor e leitor desencadeiam o processo de significação. Assim, conforme assinala ORLANDI (1983):

é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados, definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura. (ORLANDI, 1983, p.20).

Sendo a produção de sentidos uma resultante da relação entre sujeitos historicamente situados, a leitura, conforme destaca CHARTIER (1996) configura-se em um espaço de tensão entre dois extremos: o de produção (autor e editor) e o de recepção (leitor). Aqueles que produzem geralmente querem atribuir um único sentido para a leitura, ou seja, pretendem induzir o leitor a produzir um único sentido para a leitura, que é o sentido pretendido por eles. Nessa disputa, os sentidos produzidos pelos leitores, como sentidos historicamente possíveis, manifestam-se, mas nem sempre são reconhecidos como válidos e/ou legitimados. A tensão na relação de produção de sentidos é, segundo Chartier, constitutiva da leitura e da formação do leitor.

Ainda sobre a produção de sentido para um texto, SILVA (2003) retoma aspectos da ordem do psicológico e do lingüístico, quando afirma que para a leitura ocorrer é necessário um repertório do leitor. Ou seja:

A leitura de um texto dinamiza os conceitos que perfazem esse repertório e todos os outros textos já lidos e trazidos à consciência no momento da interação. Quer dizer: vários fatores de ordem psicológica e lingüística, além dos contextuais, são mobilizados na fase de (re) criação de sentido de um texto. Daí, também, a existência de uma concepção de leitura que a toma como "reescritura", ou seja, ao ler o sujeito-leitor, sempre mobiliza outros textos presentes na sua história de vida, após a interlocução, produz um outro texto que é a expressão do sentido que ele conseguiu arquitetar para o texto original. (SILVA, 2003, p.46-47).

Também GERALDI (2004), compartilhando com as idéias até aqui apresentadas, define a leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Ou seja, o leitor se encontra com um autor,

ausente, através da palavra escrita e, como não é passivo, atribui significados ao escrito, atribuindo-lhe sentido.

### **2.3 Considerações sobre o letramento**

O conceito de letramento é profundamente vinculado à compreensão da leitura tal qual exposta no tópico anterior, na medida em que articula, em si, as dimensões, técnica e cognitiva da escrita, com suas funções sociais.

O termo letramento surgiu no discurso de especialistas das áreas da Educação e Lingüística a partir da segunda metade dos anos 80. A necessidade de se compreender a função social da escrita levou ao surgimento da palavra letramento, que vem da palavra inglesa *literacy*. Letramento é segundo SOARES (2003):

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2003, p.39)

Para SOARES (2003), há uma diferença entre saber ler e escrever e viver na condição de quem sabe ler e escrever. Isto é, o indivíduo que aprende ler e escrever, tornando-se alfabetizado e que passa a utilizar as práticas sociais de leitura e escrita, tornando-se letrado, difere daquele que não sabe ler e escrever, o analfabeto, ou daquele que sabe ler e escrever, mas não vive na condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, não é letrado.

A hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros. (SOARES, 2003, p.38).

Conforme KLEIMAN (1995), o letramento surgiu na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização em uma perspectiva essencialmente escolar. Compreendendo a alfabetização como um processo formal e deliberado, que ocorre na escola e envolve o domínio das habilidades de leitura e escrita, o conceito de letramento visa a ampliar as próprias concepções de leitura e escrita para além da escolarização, incorporando-as como uma aprendizagem social que se produz em contextos informais e cotidianos do sujeito.

Neste sentido, conforme aponta CARVALHO (2004),

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisa ser ampliado para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social. (p.15)

NUCCI (2005), ancorada pelos estudos sobre o letramento, faz algumas considerações sobre o conceito. Para ela, o sujeito letrado vive em situações sociais variadas, que demandam usos funcionais diferenciados em seu cotidiano e podem definir a natureza do seu comportamento. Ou seja, se por um lado o contexto social define as práticas sociais do sujeito, por outro, são necessárias habilidades individuais de leitura e escrita. Desta forma, levando em consideração que o letramento relaciona-se com aspectos individuais e sociais, podemos entendê-lo através de duas dimensões: a individual e a social.

Segundo SOARES (2003), a dimensão individual interpreta o letramento como algo pessoal, isto é, o que o indivíduo possui de habilidades de leitura e escrita. Essa dimensão aproxima-se da idéia de alfabetização no sentido de domínio do código escrito.

Já na dimensão social, o letramento é um fenômeno cultural que se refere a um conjunto de atividades sociais que exigem o uso da escrita. Nessa dimensão, o letramento pode ser visto em duas perspectivas. A primeira perspectiva é a progressista ou liberal. Nela o letramento é conceituado em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo se adapte, através da escrita, ao contexto social. A segunda perspectiva é a revolucionária ou radical, em que o letramento é encarado como um conjunto de práticas socialmente construídas, que envolvem a leitura e a escrita, propondo a transformação das relações e das práticas sociais injustas, que são determinadas social e culturalmente. Neste sentido, a perspectiva revolucionária relaciona a alfabetização com o processo de transformação social, enquanto que na perspectiva progressista, a alfabetização está relacionada ao processo de adaptação social dos indivíduos.

NUCCI (2005), aponta que os estudos de TFOUNI (1995), KLEIMAN (1995) e RATTO (1995) apresentam evidências de que a pessoa letrada é capaz de se inserir numa cultura letrada de forma a se adaptar às condições sociais, uma vez que a escrita é acessível também aos que não dominam o código escrito. Isso evidencia uma concepção de letramento a partir de uma perspectiva sócio-histórica, pois "o uso da escrita depende das necessidades e condições sociais que são modificadas de acordo como o momento histórico" (NUCCI, 2005, p.57).

Através de CALIL (1996), NUCCI (2005) assinala que há três concepções de letramento na perspectiva sócio-histórica. A primeira concepção mostra que existe um saber anterior sobre a escrita, antes mesmo de saber ler e escrever, uma vez sempre existiu uma relação do indivíduo com a linguagem

oral e escrita. A segunda concepção leva a entender uma noção centrada nas situações de interação no processo de desenvolvimento do indivíduo com seus interlocutores. A terceira concepção relaciona o letramento às práticas sociais por meio das quais a escrita faz sentido, assumindo suas verdadeiras características sócio-culturais.

Baseado nessas concepções, pode-se considerar que o fenômeno do letramento extrapola o domínio do código: as aspirações sociais com relação ao sujeito vão além desse domínio. As condições sociais demandam o uso e a prática da escrita, o que fortalece a necessidade de conservar as informações para usa-las posteriormente. (NUCCI, 2005, p.59).

Enfim, tanto KLEIMAN (1995), quanto SOARES (2003), preocupam-se em delimitar as diferenças entre alfabetização e letramento, para que os conceitos não sejam confundidos, uma vez que se tratam de fenômenos diferentes. Desta forma, o letramento envolve diferentes situações de leitura e escrita, que inserem o indivíduo em uma sociedade letrada. O letramento está presente nos ambientes social e escolar, enquanto que a alfabetização é um processo tipicamente escolar.

#### **2.4 Trajetórias de leitura**

Para entender o processo de formação do leitor e a trajetória de leitura dos meus sujeitos da pesquisa, li trajetórias de leitura de outros sujeitos, a fim de entender como a leitura foi vivenciada por eles. Recorri aos estudos sobre trajetórias de leitura tais como o relato de MINDLIN (1997), aqueles desenvolvidos na perspectiva da História Cultural (CHARTIER A. e HEBRARD, 1995, CHARTIER, 1996; POMPOUGNAC, 1997) e da História Oral (GUEDES-PINTO, 2000).

MINDLIN (1997), apresenta-se como um narrador que conta sua trajetória de leitura. Seu livro, *Uma vida entre livros*, é fascinante, pois mostra o prazer que a leitura pode proporcionar a uma pessoa. Segundo ele, foi essa dimensão da leitura que o estimulou a escrever seu relato, considerando que "... através dessa história, poderia talvez estimular em outros o amor ao livro, e, principalmente, o amor à leitura".(p.13).

José Mindlin nasceu em São Paulo. Foi o terceiro entre os quatro filhos de um casal de russos que imigraram para o Brasil no final do século 19. Tinha 13 anos quando, em 1927, já vasculhava livrarias e sebos e comprava seus primeiros livros. Entre eles, um que contava a História do Brasil e que estava recheado de indicações bibliográficas, que Mindlin seguiu, pois queria saber mais. Escreveu para várias livrarias, perguntando pelas obras citadas que já eram, naquela época, bem raras. Recebeu apenas uma resposta, que veio da Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro. A editora ofereceu-lhe uma edição chamada História do Brasil, publicada em seis volumes, de 1862. Foi a partir dessa aquisição que, segundo Mindlin, a história começou.

Na época Mindlin não planejava ter uma biblioteca. No entanto, foi sendo necessário ter uma biblioteca, pois ele foi se interessando cada vez mais por leitura, descobrindo autores, indo em busca de livros e livros que atendessem à necessidade de um leitor compulsivo, "meio indisciplinado" , como ele se auto denominou, pelo fato de nunca ter se dedicado a um ou outro assunto exclusivamente. Apreciador da literatura estrangeira e brasileira e, acima de tudo, daquilo que se relaciona ao Brasil (história, artes, ciências, literatura de viagens), Mindlin diz ter sido picado por uma mosca, responsável pela transmissão do vírus da leitura, que para ele faz bem, e é incurável.

Chegou a trabalhar como redator do jornal O Estado de São Paulo com 16 anos. Mas acabou indo para a advocacia, passando boa parte das suas aulas da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP) lendo sem parar. Ali conheceu a moça de nome Guita Kauffmann. Os dois se casaram e tiveram quatro filhos. Em Guita encontrou sua parceria na vida, em suas andanças em busca dos livros. Enquanto Mindlin mergulhou fundo na procura de obras raras, Guita especializou-se em restauração de livros.

Em 1949 tornou-se empresário, sendo um dos sócios da empresa Metal Leve. Além disso, fez parte de muitos conselhos relacionados à Cultura. Em 1975 assumiu a Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia.

Durante toda sua trajetória, Mindlin conviveu com muitos autores, seja pessoalmente, seja pela importância que a obra do autor lhe significou, destacando Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Guimarães Rosa, Guilhermino César, Paulo Duarte, Erico Veríssimo, Francisco de Assis Barbosa, Rubens Borba de Moraes, Mario de Andrade, Ferreira Castro. Passou por vários momentos históricos e teve contato com muitos nomes da literatura e política.

Enfim, o amor ao livro e os hábitos de leitura foram os interesses centrais na vida do autor. Ele não costuma ler por obrigação, e desconfia dos livros de sucesso. "Além do conteúdo, edição, encadernação, diagramação, tipografia, ilustração ou papel, o livro exerce sobre mim uma atração física" (MINDLIN, 1997, p. 22). O contexto em que Mindlin viveu foi estimulador para que ele tivesse grande interesse pela leitura. Viver em um ambiente letrado, com condições financeiras favoráveis, onde os pais e irmãos sempre tiveram e

valorizaram o acesso aos bens culturais proporcionaram a Mindlin o interesse pela leitura.

Além das experiências de MINDLIN (1997), há outras trajetórias de leitura, estudadas pela História Cultural. Conforme CHARTIER A. e HÉBRARD (1995), a História Cultural define a leitura como uma prática cultural que se assenta na materialidade dos objetos e dos gestos de leitura e que suscita diferentes posicionamentos teóricos em relação ao seu papel social na formação dos sujeitos – a leitura como formação de consciências, a leitura como prazer e distração – produzindo discursos diversos, como os da Igreja, da escola e dos bibliotecários.

Na perspectiva da História Cultural das práticas e objetos de leitura, o trabalho de POMPOUGNAC (1997) analisa auto biografias que tratam da trajetória de leitura de autores que nasceram no fim do século XIX ou no começo do século XX. POMPOUGNAC apresenta as trajetórias de François Mauriac (1885-1970), de Jean-Paul Sartre (1905-1980), de Simone de Beauvoir (1908-1986), de Michel Ragon (1924) e de François Cavanna (1926).

Para POMPOUGNAC (1997):

Esses “romances de aprendizado” [as auto biografias] são também relatos de formação: escritos bem mais tarde, evocam a infância e as primeiras leituras para relatar uma trajetória, e em primeiro lugar aquela que levou ao gesto de escrever (e de publicar) sua própria biografia. Desse modo, as “introduções à leitura” contadas, correspondem à fidelidade sempre relativa da recordação (...) (p.14).

Os textos estudados por POMPOUGNAC (1997) inscrevem-se em dois pólos. O primeiro retrata o esquecimento das condições iniciais do acesso ao ler, que instala de imediato a relação com a leitura em um não saber. O segundo trata-se da recordação mais ou menos precisa e fiel da iniciação a leitura.

Para ele, a análise do autodidata permite situar melhor as condições de aprendizagem da leitura, uma vez que o relato do autodidata é, como observa R. Chartier, uma “apresentação de si mesmo” (POMPOUGNAC, 1997, p.15). O autodidata sai do seu campo social, e neste sentido, o aprendizado da leitura é um momento importante dessa passagem. A situação inicial do autodidata é definida pela sua origem através do nível de instrução, das práticas culturais a que ele tem acesso e de um sistema de referência. E essas características são importantes para que haja uma ruptura. Ruptura essa que se configura através da desconstrução que o autodidata faz do seu sistema de representações e seu universo cultural. Conforme POMPOUGNAC (1997):

Quando o aprendizado da leitura constitui o momento marcante da ruptura, ele desencadeia uma prática intensa. O autodidata lê muito, lê tudo que o lhe cai nas mãos, tudo o que chega a ele facilmente. E pouco a pouco, à medida que adquire um primeiro capital cultural, resultante dessa acumulação desordenada, as opções vão se delineando melhor e vão orientá-lo para leituras mais “eruditas”. E a procura de lugares em que se encontrem livros “verdadeiros” transforma o desnorreamento em busca (p.16)

Analisando as trajetórias de Jean-Paul Sartre, de origem burguesa, nota-se que a leitura para ele foi inicialmente concebida como uma relação do mundo adulto, burguês, culto. O livro para ele era um objeto de pessoas cultas, quase um objeto sagrado. Na infância teve a figura do avô como um exemplo, além dos momentos nos quais sua mãe lia em voz alta para ele, reforçando a idéia do livro como algo sagrado. Aos poucos, com a aprendizagem da escrita, Sartre foi rompendo com modelos familiares e re-significando a leitura.

Em Simone de Beauvoir, de origem burguesa, o exemplo de erudição na família era dado por seu pai, leitor apaixonado, que costumava ler clássicos em voz alta para a mulher e as filhas, sendo essa prática considerada como um rito familiar, que provocou nela um primeiro contato com a leitura como algo

“caloroso, uma onda de plenitude de alegria” (POMPOUGNAC, 1997, p.20). No caso de Simone a leitura foi herdada no lar, sendo essa iniciação inicial como uma partilha, mas que admitiu um sentido de controle à medida que a prática da leitura foi sendo vivenciada. Além disso, ela afirmava que a aprendizagem da leitura foi quase natural.

François Mauriac, de origem burguesa, perdeu o pai muito cedo, e foi criado pela sua mãe, segundo tradições católicas. Ele permanece ligado a sua família, respeitando a educação recebida. Tem grande apego aos livros herdados pela família, que não eram muitos devido à censura e a falta de interesse que seu meio de origem tinha pela leitura. Mauriac afirmava que já sabia ler antes mesmo de entrar na escola.

Michel Ragon é oriundo de um meio de empregados domésticos, em condições de ascensão social. Na ausência do pai, que era militar, Ragon constituiu com a mãe uma relação importante com a leitura, pois a leitura era vista como uma prática compartilhada entre mãe e filho. No entanto, a ânsia de Ragon em ler “leituras proibidas”, acabou por romper essa relação que tinha com a mãe. À medida que ele lia, perante a multiplicidade e diversidade dos livros que lia, ele fez crescer o capital cultural do seu meio de origem.

François Cavanna era de origem humilde, filho de pai italiano, analfabeto e de mãe francesa. A figura do pai é marcante na sua relação com a leitura, pois como ele não sabia ler e escrever, não podia estabelecer com o filho momentos de trocas acerca de livros lidos, de jornais, das atividades culturais. Na verdade, o filho que inicia o pai a leitura, que lê para ele, dá explicações. Deste modo:

O pai representado é um homem cuja inteligência se exerce em uma relação estreita com as pessoas e as coisas, sem mediação. (...) a

riqueza e a proximidade dessas relações resultam do fato ser analfabeto. Mas, longe de ser motivo de vergonha aos olhos do filho, essa característica valoriza o pai (POMPOUGNAC, 1997, p.28).

Ainda sobre Cavanna, a presença da escola é marcante nos seus relatos. Ele era um bom aluno, no entanto, tem um confronto entre as duas realidades vividas: a realidade cultural, representada pela casa, pelo bairro e a realidade escolar, como espaço de conhecimento e erudição. E essa tensão cultural manifesta-se tanto nas relações com os outros, quanto nas relações consigo mesmo. Nesse sentido, a leitura é encarada como algo individual, sendo Cavanna um leitor livre, que podia escolher suas leituras.

Finalizando esta breve exposição acerca das trajetórias de leitura, gostaria de apresentar também a pesquisa de GUEDES-PINTO (2000). Ela estudou as práticas de leituras cotidianas vivenciadas por um grupo professoras-alfabetizadoras, procurando situar a problemática da constituição da professora-leitora no âmbito do debate sobre a relação entre os cursos de formação de professores e a prática da leitura. Diferentemente de POMPOUGNAC (1997) que pesquisou as trajetórias a partir de textos, GUEDES-PINTO (2000) recorreu aos depoimentos orais, obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, através dos quais procurou construir as memórias das práticas de leitura das professoras abrangendo a infância, o cotidiano da vida familiar, as experiências escolares como alunas, chegando até sua atuação profissional como professoras alfabetizadoras.

### 3. METODOLOGIA

Tendo em vista compreender o processo de formação como leitores, através de trajetórias de vida, inseri-me, como estagiária, durante um ano letivo, no PEIS - Projeto Educativo de Integração Social.

O projeto, que se tornou meu campo de pesquisa, é coordenado pela Prof. Dra Sônia Giubilei e procura atender adultos não escolarizados, semi-escolarizados ou com escolarização completa. Conforme GIUBILEI (2000), os objetivos dos alunos que freqüentam o PEIS vão desde a concretização da escolarização e certificação, até a constante aprendizagem através do convívio social, intelectual e humano que o estudo proporciona. Ainda há os que buscam, no espaço do projeto, momentos de discussão sobre as questões teóricas que estão sendo tratadas. No PEIS, não só os alunos se beneficiam. O projeto também se dispõe à preparação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

O PEIS funciona aos sábados, das 8:00 as 13:00, no Colégio Técnico da Unicamp (COTUCA), e conta com 6 salas, envolvendo desde a alfabetização até o ensino médio.

Seguindo a linha de Paulo Freire, o projeto alfabetiza com base em temas geradores, fazendo a ligação dos conteúdos escolares com a vida dos estudantes. Além disso, os professores inseridos nesse projeto, sobretudo a professora Sonia, jamais desconsideram o conhecimento, as experiências de vida que os alunos trazem consigo.

Com a inserção no PEIS, no qual atuei especificamente na turma de alfabetização, como estagiária, aproximei-me dos alunos, em diferentes momentos e elaborações do processo de aquisição de leitura e escrita,

mediando suas atividades. Particpei também dos momentos de discussão dos temas geradores e do estudo do meio.

Nessas relações e em interlocução com os alunos, procurei apreender seus gestos de leitura, seus modos de participação nos eventos de letramento de que participavam, a experiência que já possuíam enquanto sujeitos leitores, bem como indícios de seus modos de inserção e de participação no mundo letrado. Interessou-me também compreender como a leitura do mundo, neles consolidada mediatizava a leitura da palavra, de que buscavam apropriar-se.

Na relação construída entre nós, ao longo de minha participação no projeto, decidi-me a utilizar entrevistas semi-estruturadas, como procedimento de pesquisa complementar das observações e interlocuções produzidas na dinâmica das relações de ensino.

Conforme CORTES (1998), a entrevista é utilizada para obtenção de informações discursivas não documentais. Ela possibilita expressar a singularidade dos sujeitos estudados. Singularidade que se dá a ver nos modos como seleciona suas experiências para responder às questões do pesquisador, nas palavras com que as enuncia, nos gestos e entonações que acompanham seus dizeres, tonalizando-os com as emoções e valores do entrevistado. Mas a entrevista também possibilita expressar:

(...) a vida de um certo grupo social, de uma determinada sociedade, em um tempo específico, em um certo lugar. Neste sentido a referencia ao que é coletivo está necessariamente presente. O que ficou registrado numa entrevista poderia ser dito (e é) em outras relações e outras pessoas poderiam fazê-lo (e o fazem) – haja vista, por exemplo, a recorrência de temas e de modos de expressão entre as varias entrevistas. (CALDEIRA, 1984, p.144) .

Entre os três tipos de entrevistas descritos por CORTES (1998): a sondagem de opinião ou estruturada, que se baseia em um questionário estruturado, com respostas pré-fixadas; a semi-estruturada que se baseia em

um roteiro, podendo ter questões abertas; e a focalizada ou não-estruturada, que não obedece a um roteiro pré-estabelecido, optei pela semi-estruturada.

A convivência e os laços afetivos que foram sendo criados entre nós, possibilitaram-me não só compartilhar com o grupo meu interesse de estudo, como selecionar, entre os alunos, “bons narradores” (Lins, data). LINS, em estudo sobre a produção de documentários pelo cineasta Eduardo Coutinho, define como “bons narradores”, aqueles sujeitos que se mostram mais receptivos à presença do pesquisador, dispostos a contar suas experiências e animados para fazê-lo.

Levando em conta a relevância da memória nos relatos de vida dos alunos em fase de alfabetização, sobretudo no que se refere às suas vivências com a leitura, era fundamental que eu pudesse contar com sujeitos que se dispusessem a contar suas trajetórias. Minha inserção no PEIS e minha proximidade com os sujeitos, como estagiária, criaram também laços de confiança entre nós. Percebi, o quanto essa confiança foi-se produzindo, no modo como esses sujeitos acolheram meu pedido de entrevista e no modo atencioso com que me receberam em suas casas ou no espaço do próprio projeto para concedê-las.

Em vista das condições de produção da entrevista descritas acima, discordo da maneira simplificadora com que LÜDKE e ANDRÉ (1986) se referem a esse procedimento de pesquisa. Segundo ambas, a grande vantagem da entrevista é que ela proporciona uma “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34).

Considero essa visão simplificadora porque não leva em conta a condição relacional de produção da entrevista. Ou seja, toda e qualquer entrevista se produz em uma relação de interlocução, na qual não se manifestam apenas as experiências, os interesses, valores e desejos de um sujeito, mas as experiências, os interesses, valores e desejos de um sujeito em relação a um outro sujeito, também portador de experiências, interesses, valores e desejos, que lhe dirige perguntas.

Como destaca FONTANA (1996), quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, assumindo-o como co-autor, a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. Toda situação de entrevista envolve um jogo de imagens entre seus protagonistas, que permeia todo o processo do dizer. E, nesse sentido, é ilusão supor que se capta de modo imediato a informação desejada. O que se diz em uma entrevista resulta de negociações e confrontos, explícitos ou não.

Esse tipo de preocupação está presente na discussão que LINS (2004) faz dos métodos de entrevista empregados por Eduardo Coutinho, na realização de seus documentários. Coutinho e sua equipe, conforme a apresentação e análise de LINS, procuram estabelecer com seus interlocutores, os personagens reais do documentário, uma relação de aproximação e cumplicidade, que descreve uma trajetória oposta à distância que normalmente os pesquisadores mantêm em relação aos pesquisados, em nome da objetividade e fidedignidade dos dados. Segundo LINS, na abordagem de Coutinho, a distância se transforma em intimidade, e as intervenções do pesquisador, em convites a que o entrevistado fale mais, que exponha suas idéias e experiências. Nessa maneira de trabalhar de Coutinho,

o pesquisador exercita a escuta e o respeito aos dizeres do outro, mesmo que deles discorde. Seu objetivo fundamental é que os entrevistados se reconheçam no documentário e se sintam efetivamente ouvidos por ele.

Tendo em conta a seleção de alunos que expressavam maior vigor narrativo, escolhi cinco alunos do PEIS, como meus sujeitos de pesquisa, sendo que quatro deles ainda continuam no projeto e outro é uma ex-aluna. O grupo acabou sendo formado por três mulheres e dois homens, na faixa etária entre 37 e 78 anos.

Ao falar da entrevista e convidá-los a participar, preferi tratá-la como uma conversa. Supus, ancorada nas experiências de Coutinho, que o fato de usar o termo conversa poderia deixá-los mais à vontade, uma vez que eu pretendia fazer perguntas que eles pudessem responder a partir de suas experiências de vida.

(...) quando as pessoas contam suas vidas, quando se narram a partir de experiências pessoais, aumentam consideravelmente as chances de se obter uma fala viva, e as opiniões que podem surgir emergem misturadas a essas experiências. (LINS, 2004, p. 148-149).

E era justamente isso que eu queria, uma “fala viva” sobre a presença da leitura em suas vidas.

Comentei com cada um deles sobre meu estudo a respeito da leitura e verifiquei a disponibilidade que tinham para conversarmos. Cada entrevista foi agendada de acordo com o tempo de cada um. Em três delas, as primeiras, eu me dirigi até a casa dos entrevistados, e as duas últimas foram feitas no COTUCA, num momento de intervalo das aulas no PEIS.

Um outro aspecto que considero importante destacar sobre a escolha da entrevista é o fato dela, por ser uma fonte oral, fazer parte de um tipo de

metodologia da pesquisa qualitativa, denominada História Oral. Conforme GUEDES-PINTO (2000),

A História Oral preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais. (p.92)

Esta forma de trabalho com a entrevista, assim como Coutinho também aponta, permite a valorização do testemunho de pessoas que vivenciaram ou vivenciam as situações tratadas pela pesquisa, no caso, a trajetória dos pesquisados enquanto leitores.

Minha primeira entrevista foi feita com a Ana<sup>1</sup>. Ana tem 37 anos, é casada e trabalha como doméstica. Para completar sua renda, vende produtos de beleza, roupas e alimentos. Ana é muito ocupada, quase não tem tempo. Conversei com ela sobre a entrevista, e como poderíamos fazer, uma vez que ela tinha pouco tempo para isso. Liguei para Ana, a fim de escolhermos o melhor dia e horário para ela. Eu daria um jeito nos meus horários, porque o que me importava era falar com ela. Marcamos para uma terça-feira, às 10:00 da manhã. Como eu não conhecia o bairro onde ela morava, ela me explicou onde eu deveria descer do ônibus, e pediu para que eu ligasse assim que chegasse no lugar combinado. E foi exatamente o que aconteceu. No entanto, eu me atrasei um pouco, cheguei às 10:20. Ana foi me buscar no local. Comentou que estava me esperando, e devido ao meu pequeno atraso, até pensou que eu não fosse mais. Fomos conversando até chegar na sua casa, sempre num clima amistoso.

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios, de modo a preservar a identidade dos sujeitos entrevistados.

Pude perceber a preocupação da Ana com esse momento, embora tenha sentido um pouco de receio por parte dela, talvez por ela não saber exatamente o que eu perguntaria, ou de não corresponder às minhas expectativas.

Engraçado que eu me sentia da mesma forma. Estava constrangida, com medo de eu não corresponder as expectativas que a Ana tinha em relação a mim. Assim como Coutinho, também senti mais claras as dificuldades que podem aparecer a partir de uma conversa ou de uma pergunta aparentemente simples e bem-intencionada.

Elaborei um roteiro com nove perguntas que tratam da leitura. Nesta primeira entrevista segui o roteiro a risca, foram poucos os momentos em que fiz perguntas que não estavam no roteiro. Na verdade:

Não há como fazer um “manual” das perguntas corretas. A cada vez que acontece uma entrevista, surgem resoluções diferentes, com seus erros e acertos. Estamos sempre ameaçados “sob o risco do real”. Vários elementos estão em jogo, a começar (...) pelas antecipações que fazemos na nossa própria fala do que achamos que pensa e vai dizer nosso interlocutor. (LINS, 2001, p. 146).

Fui percebendo essas características ao longo das entrevistas. Estamos constantemente ameaçados pelo real, pois por mais que haja um roteiro que norteie a nossa interlocução, sempre surgem situações que o extrapolam. Situações que muitas vezes nos deixam sem palavras. Há situações que nos deixam sem ação, porque as relações são assim, elas se dão sem muito controle.

A entrevista com a Ana, mesmo eu tendo ficado ainda muito presa ao roteiro, transcorreu muito bem. Ela me recebeu muito bem em sua casa, ofereceu-me bolo, mostrou fotos da família. Valeu a pena a relação afetiva que estabelecemos desde o meu primeiro momento no PEIS. Percebi, durante a

entrevista que o fato de ser efetivamente ouvida e reconhecida, proporcionou que a entrevista fosse encarada de forma mais natural.

Minha segunda e terceira entrevista foi feita com Antônio e sua esposa Líliliana. Antônio tem 78 anos, é motorista aposentado. Líliliana tem 62 anos, é enfermeira aposentada. Antônio participa do PEIS, e Líliliana já participou do projeto. Foi através dela que o marido conheceu o projeto e resolveu voltar a estudar. Da mesma forma que com Ana, agendei com eles a visita. Combinamos que eu desceria num determinado ponto e eles me buscariam de carro. E foi exatamente assim no dia da entrevista. Eles me receberam muito bem.

Ao fazer essa segunda entrevista, me senti mais à vontade, já não fiquei tão presa ao roteiro, aproveitei as oportunidades que o diálogo proporcionou para explorar mais a conversa, para falar mais, para deixar mais à vontade meu interlocutor. Afinal, não há respostas “certas” a serem dadas, tampouco modelos a serem seguidos. E nosso interlocutor também tem suas impressões a nosso respeito. Compartilhando com Coutinho:

Essa pessoa que aparentemente não sabe nada tem uma extraordinária intuição do que você quer. Se o entrevistador quiser respostas de protesto, de “esquerda”, ele vai ter; se quiser o contrário, vai ter também. Essa é uma das coisas mais importantes a se quebrar, não sugerir ao outro o que você quer ouvir. O que quer dizer respeitar uma pessoa? É respeitar sua singularidade, seja ela uma escrava que ama a servidão, seja uma escrava que odeia a servidão. (LINS, 2004, p. 147).

A medida em que fui fazendo a entrevista, ou melhor, estabelecendo uma relação através de uma conversa com meus interlocutores, fui me apropriando desse respeito à singularidade do entrevistado, e percebi a reciprocidade desta relação. O clima foi bastante hospitaleiro, desde o

momento em que agendamos a entrevista até o final dela. Afinal, é esse outro que torna o nosso trabalho acadêmico possível, e o torna tão relevante.

Minha quarta entrevista foi com a Elisa. Elisa tem 42 anos, é costureira, é separada. No dia da matrícula para estudar no segundo semestre de 2006 no PEIS, ela estava presente e eu comentei com ela sobre minha pesquisa e perguntei se não gostaria de falar um pouco sobre sua trajetória enquanto leitora, sobre sua vida na escola. Ela topou e marcamos para a semana seguinte, no entanto, ao contrário das outras entrevistas, ela achou melhor que eu a fizesse no PEIS, e assim foi feito.

Da mesma forma que Elisa, Marcos, o meu último entrevistado também achou melhor que conversássemos no PEIS, durante algum intervalo. Marcos tem 41 anos, é casado, é gesseiro. Com ele, eu já havia conversado há algum tempo sobre minha pesquisa e combinado a entrevista. No entanto, devido ao trabalho, Marcos não compareceu a alguns encontros do PEIS, o que acabou atrasando um pouco a entrevista. De qualquer forma, mesmo nessas duas últimas entrevistas acontecidas no próprio espaço escolar, reconheci a mesma relação de acolhimento, de hospitalidade e atenção que encontrei nos primeiros entrevistados. Elisa e Marcos, independentemente do espaço, se envolveram na entrevista, e eu, a cada entrevista fui ficando mais à vontade.

No entanto, as entrevistas realizadas nas casas dos alunos foram mais longas e mais tranquilas. Além de uma observação objetiva quanto ao tempo dedicado à entrevista, pareceu-me que em, suas casas, os entrevistados tinham mais liberdade e autonomia para construir seus relatos. GUEDES-PINTO (2000) também notou estas características em sua pesquisa:

Em casa [o entrevistado] se sentirá mais a vontade, num ambiente em que conhece, cercado de recordações, fotografias suscetíveis de avivar

sua lembrança (...). Outras vantagens: o entrevistador obtém assim com a entrevista um melhor conhecimento da testemunha. A casa, o ambiente em que se vive reflete uma personalidade. (TOURTIER-BONAZZI, 1996, p.236 *apud* GUEDES-PINTO, 2000, p.124)

Em todas as entrevistas aprendi muito com meus interlocutores. De acordo com CALDEIRA (1984, p.143):

Nessa relação, em que interferem os mais variados elementos, estabelece-se uma troca entre as pessoas envolvidas, umas aprendem com as outras. Cada entrevista é uma experiência: o que é dito não existia antes pronto e acabado para ser dito, mas foi produzido no momento, na relação.

## 4. OS SUJEITOS E SUAS TRAJETÓRIAS

### 4.1 Ana

Ana tem 37 anos, é casada, tem dois filhos, e trabalha como doméstica. Para completar sua renda, vende produtos de beleza, roupas e alimentos. Ela frequenta o PEIS há pouco mais de um ano, e foi lá que aprendeu de fato a ler e escrever:

Ana não frequentou a escola durante a infância. Seu primeiro contato com a escola e uma sala de aula aconteceu nos momentos em que frequentava as reuniões escolares de seus filhos.

Comparando a trajetória de leitura de Ana com as auto biografias analisadas por POMPOUGNAC (1997) sobre trajetórias de leituras de escritores franceses que nasceram no século XIX e XX e com o relato de MINDLIN (1997), percebe-se que quando o indivíduo vive em meios letrados, ele se alfabetiza e se torna um indivíduo letrado com mais facilidade do que aquele que não teve a presença de um ambiente letrado na infância. É exatamente isso que acontece com Ana. Ela não teve exemplos de sujeitos letrados na infância, também não fez parte de ambientes que estimulassem a leitura.

Seus pais eram analfabetos, e em sua casa nem ela, nem os irmãos estudaram durante a infância. Assim como ela, alguns de seus irmãos voltaram a estudar depois de adultos. A falta de escolaridade de seus pais, a vida no campo contribuíram para que não vivesse em um ambiente letrado. Não teve momentos de leitura na infância, tampouco possuía livros em casa. Começou a trabalhar muito cedo para ajudar a família.

Eu fiquei sem pai cedo, com seis anos já não tinha o pai mais, minha mãe ficou com oito filhos, tudo pequenininho, é por isso que a gente não foi pra escola. Eu com 9 anos já comecei a trabalhar daí, a época de ir pra escola foi a época que comecei a trabalhar. As únicas que sabem ler e escrever são minhas três irmãs mais velhas, elas foram na escola até a terceira série, depois não foram mais. Agora, os outros pequenos nenhum chegaram a ir. Eu conheci sala de aula depois que coloquei meus filhos na escola, daí eu ia em reunião.

Em casa não tinha livro. Nada de leitura, nunca pegamos num livro, nem revista, nem jornal. Essas coisas não tinham né, por que não conseguia né, então...

Teve o incentivo do patrão para voltar a estudar, e foi através dele que conheceu o PEIS. Conforme SOARES (2001), uma das dimensões da Educação de Jovens e Adultos, é a questão do trabalho. Deve-se ressaltar que a EJA não deve se reduzir a esta condição, no entanto, essa é uma condição bastante importante, pois o aluno adulto muitas vezes busca a escola, busca o aprendizado da leitura e escrita para se tornar melhor qualificado nas atividades que exerce em seu trabalho.

Nesse sentido, voltar a estudar está ligado, de certa forma, ao trabalho, mas este não é o interesse principal de Ana. O mais importante para ela é ler e escrever para poder realizar de forma mais autônoma tanto as atividades que faz no trabalho, quanto na sua própria casa. Ou seja, é viver a leitura em uma perspectiva de letramento, que conforme SOARES (2003), significa usar as formas de leitura e escrita na vida social, significa viver as práticas sociais da leitura e da escrita.

Ana considera que ainda tem pouco domínio da leitura e da escrita, sendo tudo que aprendeu no PEIS foi decisivo para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Ela atribui grande importância ao PEIS, e destaca o papel fundamental que a professora de lá teve no processo de aquisição de leitura e escrita.

*Pesquisadora: O que você aprendeu foi tudo na escola ou...*

Ana: Foi tudo na escola, porque em casa eu nunca comprei caderno, quando era criança também nunca fui na escola. Agora que to indo, faz um ano e meio e ta bom, ta dando pra ir.

(...)

*Pesquisadora: Teve alguma pessoa marcante em sua relação com a leitura?*

Ana: Na escola, você ta falando?

*Pesquisadora: Pode ser, de um modo geral.*

Ana: A C. [professora de alfabetização do projeto]. Porque eu passei desde o comecinho conversando com ela, e ela explica bem, tudo... não só ela, mas como todos vocês... mas é que ela ta sempre lá. E ela tem muita paciência com a gente. E a professora Sonia também, se não fosse ela, não teria nada lá.

Nas suas falas, Ana deixa claro o reconhecimento da concepção de codificação e decodificação da leitura e escrita. Neste sentido, confere grande importância aos conteúdos essencialmente escolares. Para ela, o momento da sala de aula, em que há a transmissão dos conteúdos escolares, é extremamente importante. Reconhecendo a importância disso, Ana demonstra grande vontade em dominar plenamente os conteúdos transmitidos. Quando ela é questionada sobre as primeiras palavras lidas e escritas, a lembrança está ligada aos conteúdos escolares.

*Pesquisadora: Qual foi a primeira coisa que você leu? Você lembra?*

Ana: Hum... não

*Pesquisadora: Por exemplo, alguma coisa que você aprendeu na escola, e quando veio pra casa, viu, e conseguiu ler...*

Ana: Não lembro hein

*Pesquisadora: Ou a primeira que você escreveu? A primeira palavra...*

Ana: A gente ta escrevendo bastante coisinhas lá né, as primeiras palavras... coisas pequenas, mas estamos escrevendo... é bala, bolo, mas estamos escrevendo né... começou de pouquinho, e essas foram as primeiras coisas que escrevi na escola.

Além da importância atribuída aos conteúdos escolares tradicionais, marcados, sobretudo pelo processo de codificação e decodificação, Ana também reconhece os usos sociais da leitura e escrita. Essa característica aparece reforçada quando ela menciona a vontade de ler cartas, jornais, ou

escrever bilhetes. A leitura, nesse sentido, é mais do que se aprende na escola, ela vai além. A leitura se estende, ela está presente cotidianamente na vida das pessoas, conforme as concepções de letramento definidas por KLEIMAN (1995) e SOARES (2003).

Um outro ponto acerca das funções sociais da leitura é a leitura autônoma, feita sozinha, sem ajuda de outras pessoas. Quando Ana menciona esse aspecto, ela afirma a importância que a autonomia tem, uma vez que as pessoas discriminam os que não sabem ler e escrever, e isso afeta diretamente a auto-estima de quem é discriminado. E a baixa auto-estima mencionados por GARCIA (2001) e KLEIMAN (2001) é um dos grandes motivos de evasão do adulto dos programas de alfabetização promovidos no país.

*Pesquisadora: E em casa? Tem alguma coisa que você gostaria de ler?*

Ana: Seria bom ler de tudo né.

*Pesquisadora: Tudo o que por exemplo?*

Ana: Uma carta, poder escrever um bilhete, alguma coisa e não consegue sozinha, então seria bom saber tudo pra não precisar dos outros. Porque muitas vezes tem que pedir pro marido, pros filhos, daí eles falam que não podem fazer agora, e isso acaba desanimando.

Hoje Ana com o que já domina em relação à leitura e escrita consegue usar a leitura no seu cotidiano, lendo jornal, revista, receitas, cartas, tudo isso de forma mais autônoma.

## **4.2 Liliana**

Liliana tem 62 anos, casada, é enfermeira aposentada. Frequentou o PEIS há algum tempo, mas hoje não frequenta mais, pois já concluiu o ensino médio.

Liliana havia estudado até a quarta série. A vontade de ser enfermeira a fez voltar a estudar. Fez vários cursos supletivos, e em um desses cursos que

fez, conheceu o PEIS, e lá fez algumas disciplinas do Ensino Médio para conseguir a certificação. E reencontrando um dos professores de lá, soube da nova localização do PEIS, e incentivou o marido a voltar a estudar.

Na infância Liliana pôde estudar até a quarta série. Seus pais, embora analfabetos, incentivaram os filhos a estudar pelo menos até completarem o curso primário. Neste sentido, havia livros escolares em sua casa. Os momentos de leitura foram vivenciados com os filhos lendo para os pais.

Liliana: Teve incentivo, na maneira deles [dos pais]. Meus pais eram analfabetos também, mas já sentiam a falta do estudo. Eu acho que todos aqueles que sentem, já incentivam o próximo. Porque em casa todos nós, meus pais tiveram 10 filhos, e eles sempre falavam que não podiam dar o ginásio ou o diploma de doutor, mas o quarto ano primário, isso meu pai dizia que era obrigado a dar. Ele me incentivava, a gente tinha uma vida mais difícil do que tem hoje. Eu e meu irmão fomos os primeiros a entrar na escola. A gente pegava o caderno, um do começo pro meio, e o outro do meio pro final (risos), não tirava uma folha, não podia fazer nada, porque era tudo muito bem fiscalizado pelo meu pai. Porque se acabasse, não podia comprar outro. Mas a gente tinha o incentivo deles.

*Pesquisadora: Eles eram analfabetos, não liam pra vocês. Mas tinha livro na sua casa?*

Liliana: Só os de escola mesmo. Os da escola a gente já tinha aquela vontade de aprender. A gente que lia pra eles. A gente que lia as historinhas pra eles, porque tinha aquelas historias, aqueles livros com historias mesmo, como eu comentei da Caminho Suave. Então eles até gostavam de ouvir. Eles sabiam assinar o nome e tudo, mas não eram pessoas de pegar um jornal, uma revista, ler e entender, não eram.

Essa situação relatada por Liliana quando ela menciona ler para os pais ao invés deles lerem para ela, se assemelha com o contexto de vida de François Cavanna, que viveu no início do século XX, cuja auto biografia foi analisada por POMPOUGNAC (1997). Cavanna era francês, de origem humilde, filho de pai italiano, analfabeto e de mãe francesa. Como o pai era analfabeto, não podia estabelecer com o filho momentos de trocas acerca de livros lidos, de jornais, das atividades culturais. E neste caso, é o filho que inicia

o pai na leitura, que lê para ele, dá explicações, da mesma forma que Lílana lê para os pais.

Em relação à questão do trabalho, a profissão de auxiliar de enfermagem que sempre exerceu foi fundamental para que Lílana buscasse os estudos novamente. Não teve incentivo de outras pessoas. O que a motivava era a profissão, pois se sentia presa pela escolaridade, perdendo muitas oportunidades de empregos por causa da falta de instrução.

De imediato, não tinha assim um incentivo. É uma coisa minha mesmo. Só tive um pouco mais de incentivo, de necessidade, quando eu vi realmente a necessidade, eu queria progredir um pouco mais no setor de trabalho e vivia presa pela escolaridade. E foi onde, quando eu tinha mais de 30 anos, que eu voltei a estudar.

Ela tem o pleno domínio da leitura e da escrita, e é uma leitora assídua. Vivencia as práticas sociais da leitura e escrita, reconhecendo a importância dessas práticas. Lê constantemente jornais, revistas, livros, além de se expressar muito bem, sempre firme em seus propósitos. Ou seja, de acordo com as perspectivas do letramento, Lílana tem plena compreensão da leitura e escrita enquanto práticas sociais.

A leitura é constante. De manhã leio o jornal, é sagrado ler o jornal. Às vezes eu falo que vou parar de assinar, mas se eu parar de ler o jornal, como eu vou saber o que tá acontecendo lá fora, então é muito importante. Eu gosto de ler jornal. Logo de manhã, meu marido faz essa bondade, me leva o cafezinho junto com o jornal. Eu leio o cabeçalho, se eu tenho muita coisa pra fazer aquele dia, mas não vejo a hora de depois voltar e ler o jornal. E estudo ainda, estudo música, e quando eu quero descansar do livro de música, eu pego um livro de história, tenho alguns. Seleções, livro de história, revista Ti Ti Ti (risos), pra saber o que vai acontecer nas novelas. Estou sempre lendo, eu gosto de ler. Isso foi uma coisa que me ajudou muito quando eu voltei a estudar, como eu já disse, os professores falavam que eu tinha um português razoável pra quem só tinha quarta série distante.

Para Lílana a leitura é tudo na vida de uma pessoa. Para ela, o aspecto mais importante da leitura é o fato de ler e compreender o que está lendo. De nada adianta ler muito se não tem compreensão daquilo que se lê.

Leitura pra mim eu acho que é tudo. Eu uma vez fiquei triste de pegar alguma coisa assim, estrangeira e não conseguir ler. Eu queria dominar tudo. Porque você só fica sabendo lendo, de bom, de ruim. Então a leitura eu acho que é uma coisa muito importante, todos deviam batalhar pra saber a ler e entender aquilo que esta lendo, porque só lendo não é tudo, o importante é entender.

Da mesma forma que Lílana, CARVALHO (2004) aponta, que o objetivo principal da leitura é a compreensão. Neste sentido, de nada adianta a pessoa ler palavra por palavra, frase por frase, se chegar ao final e não entender o sentido global daquilo que leu, ou seja, a leitura deve ser encarada muito além do ato mecânico, separado da compreensão.

### **4.3 Antônio**

Antônio tem 78 anos, é motorista aposentado, mora com sua esposa, Lílana, também entrevistada nessa pesquisa. Antônio frequenta o PEIS há pouco mais de um ano, e considera que grande parte do que já sabe ele aprendeu lá.

Antônio não frequentou a escola na infância. Seus pais e irmãos também eram analfabetos. No entanto, aprendeu a escrever o nome quando criança porque sua mãe, certamente por reconhecer a importância da escrita do nome para uma pessoa, ensinou Antônio a escrever o nome. Primeiro ele copiava o desenho da mãe, ou seja, as letras, até que aprendeu a escrever o nome por conta própria.

*Pesquisadora: Como foi vivenciada a leitura na sua infância?*

Antônio: Eu não tive. Eu não tive leitura na minha infância. Pra mim falar que teve leitura, escola eu não tive, mas eu tive ajuda da minha mãe, ela escrevendo meu nome no papel e eu lia por cima copiando, ia cobrindo o nome que ela tinha feito, ate que chegou o tempo que eu decorei as letras, aí ela já não precisava mais escrever, aí eu já fazia por minha conta. Essa foi uma das partes que eu aprendi a fazer.

O primeiro contato de Antônio com a escola foi em uma escola próxima de sua casa, onde ele entrou na primeira série. No entanto, apesar dele reconhecer suas próprias limitações e não sentir preparado para avançar de série, a professora da época acabou passando-o para outra série, e isso, segundo ele, acabou prejudicando seu desenvolvimento na escola. Diante desse fato, ele resolveu abandonar a escola, e só retornou algum tempo depois no PEIS.

(...) Depois apareceu essa escola aqui da Vila. Me aposentei, e fui pra escola, e fui indo. Mas me fizeram tudo errado aqui. Na escola me fizeram tudo errado, porque primeiro foi uma creche que tem aqui pertinho, eu entrei no primeiro ano, a noite. Quando chegou o fim do ano, a professora falou que eu ia passar pro segundo, aí eu falei ela "Deixa eu passar pelo menos ate meio do ano, e faz de conta que esse ano eu entrei como uma criança no pré". Porque eu nunca estudei, e eu queria me desenvolver primeiro no primeiro ano. Mas ela disse que eu podia ir pro segundo. Me passou pro segundo sem eu ter condições, quer dizer que eu encontrei dificuldades no segundo, e fui levando as dificuldades. Passou o segundo, aí me jogaram pro terceiro. Quando eu entrei pro terceiro não tive condições de alcançar, porque não me desenvolvi lá atrás. Aí foi onde eu passei pra outra escola, é a mesma, só que lá era de dia, a tarde. Aí foi onde a Lilliana falou que a professora vinha da escola de criança, e dava aula pra adulto também. Foi um bom tempo, mas eu achei melhor parar. Aí um dia a gente conversando com a Dona Sonia (...)

Conforme KLEIMAN (2001) menciona, a motivação é uma das principais características responsáveis tanto pela evasão quanto pela permanência do aluno adulto na escola, sendo o aspecto individual o que menos influencia na decisão de ficar ou não na escola. O que mais influencia são os fatores sociais, e o modo como as relações se dão dentro do espaço escolar. Ou seja, devido ao contexto vivenciado por Antônio nesta escola, onde não apenas a motivação

pessoal estava em jogo, mas também as relações estabelecidas entre ele e a professora.

Remetendo-se às lembranças da primeira palavra escrita e lida, a primeira palavra lida relaciona-se com a profissão de motorista, ou seja, está ligada a questão do trabalho, grande impulsionador para o retorno a escola pelos alunos adultos, conforme aponta SOARES (2001).

Quanto à vontade de estudar, o incentivo veio da esposa. Além do domínio de leitura e escrita que ela possui e procurando estar sempre ajudando-o na vida cotidiana, ela também o estimulou a voltar a estudar.

Quem me incentivou foi minha esposa. Porque de primeiro eu não tinha incentivo de ninguém. Se eu aprendi alguma coisinha, o que eu falei agora, o ABC, soletrar alguma coisa assim, foi de mim mesmo, agora o incentivo pra mim estudar foi dela.

Antônio reconhece que ainda tem pouco domínio da leitura e da escrita e considera que ler plenamente ainda é uma grande batalha a ser vencida. No entanto, o que ele aprendeu e já sabe foi fundamental para conseguir dominar as notas musicais, uma vez que ele é músico na Igreja que frequenta. Na Igreja ele toca clarinete, e sente-se muito feliz em poder ler as partituras.

Liliana Ele é semi analfabeto, como você sabe, mas ele é músico da Igreja. Então ele ficou muito feliz quando ele começou a dominar as notas musicais.

*Pesquisadora: Que instrumento o senhor toca?*

Antônio: Eu toco clarinete.

*Pesquisadora: É um instrumento difícil de tocar.*

Antônio: Todos são. Tem que fazer embocadura. No violino, a embocadura (sic) é aqui, no dedo. Nos de assopro (sic) é na boca mesmo. Tem o de palheta e tem o de bocal, que você faz com o lábio para poder dar o som.

Liliana: O professor dele não conseguiu tirar o defeito. Os outros quando tocam não fazem bochecha, ele faz. E agora, não tem como tirar mais.

*Pesquisadora: Mas o que importa é que sai legal, fica bonito.*

Liliana: Quando ele começou a ir na igreja ele ficou maravilhado com a orquestra. E ele falava pra mim "Eu não sei nem assobiar, nunca aprendi nem assobiar". Ele se interessou, foi, começou a estudar, aí ele começou a dominar as notas, a aprender as notas, que são só sete,

mas é um grande desafio. Ele começou a ficar feliz da vida, ele nunca tinha aprendido nada, e tava aprendendo coisas difíceis.

Para Antônio a leitura vai além da escola. Ele atribui grande importância aos conteúdos escolares, demonstrando interesse em dominá-los plenamente, de modo a conseguir ler e escrever na sala de aula e ser capaz de fazer os deveres de casa, passados pela professora. Porém, gostaria de ler outras coisas, como o jornal, que ele até lê, mas não consegue ter uma compreensão completa do que está lendo. Neste caso, mesmo não dominando plenamente a leitura, ele a reconhece como uma prática social, conforme discutido por SOARES (2003), quando ela define o letramento.

*Pesquisadora: O que o senhor gostaria de ler na escola?*

Antônio: O que a gente gostaria de ler na escola é exatamente o que a professora coloca lá na lousa pra gente ler, ou algum texto que dão de algum livro.

*Pesquisadora: E em casa, tem alguma coisa que o senhor gostaria de ler?*

Antônio: Em casa, muitas vezes o que já vem, o que a professora dá, os serviços de casa. (...) Aí ela passa e a gente lê. Agora mesmo, nas férias, uma das meninas deu um livro pra gente ler.

*Pesquisadora: Mas é só a tarefa da escola que o senhor tem vontade de ler?*

Antônio: De vez em quando eu pego um pouco do jornal pra ver, coisas que interessam.

Em relação à compreensão da leitura, ponto também destacado por sua esposa, entender o que se lê é o mais importante na leitura. Se lermos uma história, imaginando o que se passa, e transcendendo a leitura por si só, é uma forma de compreendermos plenamente o que se lê. Assim como MARIN (1996), Antônio acredita que ler é compreender o que lemos, dando ao ato de ler uma significação.

Neste sentido, Antônio se sente incapaz de estabelecer uma significação com o texto lido, o que ele chama de criar um cenário. Ou seja, para ele é difícil criar esse cenário quando lê algo, dificultando a plena compreensão da leitura.

Liliana: Ele precisava achar um livro ilustrado, instrutivo, de pequeno volume que dá pra ele ler, pra ver se ele entende. Às vezes eu dou alguma coisa pra ele ler, e peço para ele falar o que entendeu. Por isso que eu falo, que ler de cabo a rabo não adianta, tem que ler e entender, senão não tem graça a leitura. Pode demorar o tempo que for, mas tem que entender. Às vezes eu sou chata com ele. Quando eu estudava, um professor de literatura sempre falava pra gente imaginar o lugar, os personagens do livro que a gente tá lendo, e como a história fica mais gostosa.

Antônio: E eu não sei fazer o cenário, por isso que não entra a leitura, por causa da falta do cenário.

Antônio reconhece a importância que a leitura tem na vida de uma pessoa, embora ele ainda não a domine plenamente. Ele vivencia a leitura, ainda que com dificuldades, no seu cotidiano, e conseguir ler para ele, é uma grande vitória.

Antônio: Pra mim [a leitura] é uma grande coisa, se eu conseguir aprender é uma vitória muito grande. Se eu aprender como ler, como escreve, vai ser uma vitória muito grande.

*Pesquisadora: E hoje, como o senhor vivencia a leitura?*

Antônio: Com dificuldade ainda, não tá dando pra vencer total não. Tem que esperar mais um tempo. Eu preciso vencer essa batalha ainda.

#### 4.4 Elisa

Elisa tem 42 anos, é costureira, é separada, tem dois filhos. Frequentava o PEIS há dois anos, sendo lá o principal espaço de aprendizagem de leitura e escrita.

Seus pais e irmãos eram analfabetos, portanto não frequentou a escola na infância. Sempre foi proibida de estudar pelo pai, que ficou cego quando ela tinha sete anos. Além disso, ela precisava cuidar do irmão mais novo para que a mãe pudesse trabalhar, já que o pai estava impossibilitado disso. Por não ter

estudado, e por viver em um ambiente onde todos também não tinham estudo, Elisa não teve momentos de leitura na sua infância, o que tornou sua inserção no ambiente letrado mais difícil, uma vez que ela não dispunha de exemplos de sujeitos letrados na infância, e nem fez parte de ambientes que estimulassem a leitura.

Estudei dois anos escondida do meu pai porque ele não deixava estudar.

O meu pai ficou cego, entendeu, e a minha mãe ficou com bebe recém nascido quando ele ficou cego. E foi na época que a gente tinha que estudar, sete anos mais ou menos, que meu irmãozinho nasceu, sou cinco anos mais velha que ele, então pra você começar a estudar é aos sete, não é isso? E foi o período que meu pai ficou cego e no que ele ficou cego minha mãe teve que trabalhar na roça e deixar o bebe comigo.

(...). Então ela [a mãe] tinha que deixar aquele bebe com alguém e a única que poderia ficar com o bebe era eu, eu tinha cinco anos quando o bebe nasceu e logo que ele nasceu meu pai ficou cego. Quem ficava com bebe era eu. Ai deu cinco, seis, sete anos, foi a época de estudar. Eu chorava pra ir na escola quando eu via as meninas, sabe com aquela saia pregueadinha, eu era louca pra usar aquilo ali.

Durante a entrevista Elisa demonstra a grande vontade que sempre teve de estudar, e a frustração de não poder ter ido à escola quando criança. A vontade era tanta que, quando adolescente chegou a freqüentar uma escola, escondida do pai, por um tempo. Com a morte do pai, casou-se, sendo, no entanto, impedida de estudar pelo marido. Elisa menciona, inúmeras vezes, essa ânsia de estudar reprimida.

Como eu falei pra você, eu estudei em Londrina dois anos, a noite, escondida do meu pai, de tanta vontade que eu tinha. Aí depois meu pai morreu, eu casei, meu marido me prendeu, meu marido nem documento ele queria que eu tirasse. Pior do que meu pai ainda.

(...) Aí casando, meu marido era a mesma coisa, a cabeça era a mesma do meu pai e me prendeu.

Elisa, apesar da vontade que sempre teve de estudar, não sentia falta do estudo quando era mais jovem, pois ela não imaginava que com o passar do tempo estudar seria tão essencial para a vida de uma pessoa. Quando era

mais jovem ela acreditava que as pessoas podiam arrumar bons empregos sem precisar de tanto estudo. Aos poucos ela foi percebendo a necessidade da escolarização, pois além de perder muitos empregos, sofreu muita discriminação por ser analfabeta.

Mas eu sempre trabalhei (...) em emprego bom, não precisava de estudo naquela época. Eu tinha 14 anos, trabalhava num hospital, numa clínica, eu era mensageira, sabe. Então quer dizer, eles davam uns empregos bons pra gente de primeiro, e a gente não sabia se ia precisar disso hoje.

Sempre teve auto-estima muito baixa por ser vítima de preconceito por não saber ler e escrever. GARCIA (2001), em sua pesquisa, aponta a baixa auto-estima como um dos aspectos já conhecidos no discurso do adulto não-alfabetizado, onde essa baixa auto-estima muitas vezes está atrelada à discriminação que o analfabeto sofre. Esse preconceito sofrido é algo marcante na vida de Elisa, e um dos motivos que a impulsionou a entrar na escola. Além do preconceito, a vontade de ser enfermeira também é algo que motiva Elisa a estudar e não desistir, estando aqui a condição de trabalho também presente como algo relevante.

Eu morria de vontade de ir pra escola, por Deus do céu. Eu não tenho inveja de ninguém que tem um bom carro, eu não tenho inveja de ninguém que tem uma casa linda e maravilhosa, mas a minha inveja imensa é uma pessoa ter estudo na vida. Não é inveja, é uma coisa que eu já me senti inferior a outras pessoas, já me senti humilhada com isso. Eu já trabalhei pra certas pessoas que fazia faculdade, que estava estudando pra juíza, olhou pra minha cara uma vez e falou que uma pessoa que não tem estudo não é gente, sabe.

(...) As pessoas olhavam na minha cara e achavam que eu tinha estudo, e eu já perdi vários empregos. Às vezes as pessoas me indicavam, mas eu acabava não indo porque eu sabia que não ia conseguir. Operadora de caixa, enfermagem, e tudo eu sei fazer. Enfermagem eu amo de paixão.

Elisa ainda não domina plenamente a leitura e escrita, mas considera essencial o trabalho do PEIS para sua aprendizagem e tem grande admiração e respeito pela professora de alfabetização do projeto. Neste sentido, ela reconhece o progresso que teve desde o início, quando entrou no projeto até o momento atual.

Eu entrei aqui eu não sabia nada, nada, eu ficava perdida, sabe (...).  
(...) Alguma coisinha que eu sabia, pouquíssimo, eu esqueci (...).  
[O que sabe] Eu devo aqui. A C. [professora da alfabetização] foi meu porto seguro.  
Hoje, aqui, depois que eu entrei aqui, a minha vida mudou. Como mudou minha vida, sabe, eu me sinto gente, eu sinto que eu sou de verdade, eu não sou só a capa, por fora, entendeu

A relação que teve com o pai e com o marido é marcante. Neste sentido, quando questionada sobre a primeira palavra lida e escrita, ela menciona que a primeira coisa que leu e escreveu foi o nome do ex-marido, que ela viu em uma correspondência.

*Pesquisadora: Qual foi a primeira coisa que você leu e a primeira que você escreveu?*

Elisa: Daniel.

*Pesquisadora: Daniel é um nome. O que ele significa?*

Elisa: Significa. Eu escrevi ele de forma e de mão, aí eu ri, porque eu fui casada tanto tempo e eu nunca me interessei em escrever o nome do meu marido. O meu nome eu já aprendi no Paraná, em Londrina. Agora a primeira coisa que eu aprendi aqui foi o nome dele.

*Pesquisadora: E ler, você lembra qual foi a primeira coisa que você leu?*

Elisa: Primeiro eu li ele (nome Daniel). Chegou uma carta em casa, e eu li. Sozinha, li o nome completo dele. Porque eu sei mais ler que escrever.

Novamente a vontade de saber ler e escrever volta à tona quando perguntada sobre o que gostaria de ler. Elisa conta que fez uma promessa para Santo Expedito, o santo das causas impossíveis segundo a tradição católica, para aprender a ler e escrever. E nesse sentido, ela gostaria de ler um livro que falasse sobre a vida desse santo.

*Pesquisadora: O que você gostaria de ler na escola? Em casa?*

Elisa: No momento, agora... vou falar uma coisa que você vai até achar engraçado. Um livrinho sobre a vida do Santo Expedito, das causas impossíveis, eu gostaria de ler esse. É a primeira coisa que eu vou comprar na minha vida, a primeira coisa que eu vou pegar assim que eu começar a ler.

*Pesquisadora: Porque esse livro?*

Elisa: Foi uma promessa que eu fiz, foi uma coisa assim que eu pedi, eu vou aprender, o senhor vai me ajudar. Incrível você tá falando isso, e eu tá passando isso pra você, interessante, mas é uma coisa que se você perguntasse se eu queria ler outras coisas, eu nunca ia te responder.

Elisa sente-se muito feliz hoje por estar conseguindo ler e escrever. Já não se sente mais envergonhada e inferior perto de alguém escolarizado. Além de estar vivenciando a leitura de forma mais autônoma, seja em casa, seja no trabalho, seja nas relações com outras pessoas. Para ela leitura é absolutamente tudo que alguém pode ter, sem ela, é como se o indivíduo não existisse de verdade, é como se esse indivíduo fosse, na verdade, cego.

*Pesquisadora: O que é leitura para você?*

Elisa: O que é? Tudo. Pra mim é tudo. É muito importante mesmo. Não vou dizer tudo, a base de saúde, mas assim, é tudo na vida de uma pessoa. Não adianta falar que não é, porque é. A gente não é nada sem ela. Você tem que saber mesmo. Tudo na vida influi a leitura. Você vai comprar... igual eu, comprei um microondas, eu tava sozinha em casa. Fala pra mim quem leu Cancela, Liga, Torrada, Reaquecer. Eu li tudo sozinha! Quer dizer, tudo eu aprendi aqui.

*Pesquisadora: Você vive a leitura hoje, pelo seu cotidiano...*

Elisa: É isso. Eu comprei uma máquina de costura. Até pra mexer numa máquina de costura hoje tem que saber a ler. Olha como são as coisas, a máquina tem 30 pontos e cada ponto daquele é uma letra, é o D, é o A, é o L, é o R. Como você vai mexer nos pontos sendo que você não sabe? Eu li sozinha, porque eu aprendi aqui. Então por isso que eu falo pra você, pra você viver tem que saber. Quando você não sabe, você é cega. Você não sabe que você é cega, mas você é. Parece que tudo você tá com o olho fechado.

Elisa encara o aprendizado da leitura e escrita como uma descoberta. Conforme MARTINS (1994) menciona, quando o indivíduo começa a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações cotidianas e da sua atuação nela, e quando ele começa a estabelecer relações entre as experiências e tenta resolver problemas que surgem, o indivíduo torna-se

capaz de ler de verdade. Ou seja, “dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura”.(MARTINS, 1994, p. 17). E percebe-se essa dimensão nas falas de Elisa, pois ela vivencia a leitura em seu cotidiano, sendo capaz de compreender melhor o mundo em que vive, e convivendo com ele, na medida em que a leitura vai cada vez sendo incorporada em sua vida.

#### 4.5 Marcos

Marcos tem 41 anos, é casado, é gesseiro, tem uma filha. Participa do PEIS há quatro anos, e praticamente tudo que sabe em relação à leitura e escrita ele aprendeu lá. Ele gosta muito de participar do PEIS, se identifica com as pessoas que estudam com ele, sendo esse um dos motivos dele continuar estudando.

*Pesquisadora: O que o senhor aprendeu, o que o senhor sabe hoje foi aqui...*

Marcos: Foi aqui, eu conhecia assim letra, separar algumas palavras, o nome, eu sabia, mas escrever, ler bastante, aí não. Aqui que eu to desenvolvendo mais.

(...) Aí quando eu cheguei aqui na época, as pessoas sabe, tudo legal assim, a Dona Corina, que também é da minha época, tinha a Dona Mariquinha, não sei você chegou a conhecer ela, ela tinha oitenta e pouco anos, tinha seu Zé também, aí incentivou né. Aí eu falei pessoa mais velha que eu, eu bendizer sou filho dela, então, eu to aí até hoje.

(...) Aqui graças a Deus todo mundo é amigo, que ajuda uns aos outros.

Os pais de Marcos não eram alfabetizados, nem os irmãos. Na infância freqüentou por pouquíssimo tempo a escola, e acabou abandonando de vez por causa do trabalho. Como ninguém de sua casa era estudado, Marcos não teve um ambiente de leitura na sua infância. Assim como outros os sujeitos

entrevistados, Marcos não viveu em meios letrados, e também não teve exemplos de sujeitos letrados na infância, não fazendo parte de ambientes que estimulassem a leitura.

*Pesquisadora: Como o senhor vivenciava a leitura na infância? Seus pais eram alfabetizados?*

Marcos: Não, não sabia nada. Por isso que era muito difícil. Meus irmãos quase tudo... (...) Nenhum deles estudou, uns já eram casados. (...) Já, já estudei, mas sai muito cedo da escola, motivo de serviço, de mudança, meu pai mudava muito, então saia no meio do ano e não voltava mais. Tinha que trabalhar também. Eu comecei a trabalhar cedo e fui largando os estudos de lado.

(...)

*Pesquisadora: Então vocês não tinham livro em casa*

Marcos: Não, não tinha, não tinha o que incentivava você. Você ia largando de lado.

Marcos resolveu voltar a estudar por causa do trabalho, pois ele se sentia impossibilitado de fazer muitas coisas pela falta de estudo. Além disso, não saber ler e escrever causava vergonha nele, devido ao preconceito que muita gente tem em relação aos que não sabem ler e escrever. Mais uma vez, aspectos de baixa auto estima por não saber ler, mencionados por GARCIA (2001) e KLEIMAN (2001) e a dimensão do trabalho, discutidas por SOARES (2001), aparecem nas falas de Marcos.

(...) Eu trabalhava na área de empresa, essas coisas, exigia um pouco de estudo.

(...)

Foi através do serviço. Meu patrão sempre falava “Ah Marcos, quem não sabe ler, não sabe nada, a gente não é nada sem ler”. Então a gente tá desconhecido, você quer chegar num lugar, você quer comprar alguma coisa, preencher um formulário, como você vai preencher, você não vai saber. Você vai meter o dedão lá? É feio

A grande incentivadora de Marcos é sua esposa, que também participa do PEIS. É forte o reconhecimento que ele tem pela esposa, atribuindo-lhe grande importância dele ter chegado aonde chegou até hoje. Quando ele é questionado sobre a primeira palavra escrita, é o nome da esposa que aparece

como a primeira coisa que ele escreveu. Quanto a primeira palavra lida, trata-se de um nome de uma empresa, algo ligado ao trabalho, que é um dos principais motivos dele estudar hoje. E mais uma vez a esposa o ajuda nesse momento, quando ele confirma com ela se o que ele leu estava correto.

*Pesquisadora: Tem alguma pessoa marcante em sua relação com a leitura?*

Marcos: Ah, minha esposa. Ela que me incentivou mesmo. Se não fosse ela, eu tava até hoje na vergonha. Eu tive tanta oportunidade, mas não tinha coragem, ta entendendo. Ficava com vergonha. Ah eu já to velho, vou ficar indo pra aula com rapazinho novo, menina nova, ir buscar lá debaixo, não tenho conhecimento, não sei ler, escrever, é difícil né.

(...)

*Pesquisadora: O senhor lembra qual foi a primeira coisa que o senhor leu? E que o senhor escreveu?*

Marcos: Ah, eu li um... aí eu fiquei meio assim em dúvida, será que é isso mesmo, aí minha mulher falou que era isso mesmo, eu dei conta de ler.

(...) Era um negócio que eu tava lendo num jornalzinho, era o nome assim de uma empresa, aí eu consegui, juntando as palavras, eu consegui ler. Eu perguntei pra ela [a esposa], e ela disse que tava certinho.

*Pesquisadora: E escrever? O senhor lembra?*

Marcos: O nome dela.

Marcos reconhece que ainda tem pouco domínio da leitura e da escrita, tendo alguns problemas pra formar algumas palavras, mas isso é algo que ele esta superando a cada dia. E todo esse aprendizado ele atribui ao PEIS. Ainda não é capaz de ler e compreender tudo que lê, tem algumas dificuldades. Tem muita vontade de ler um jornal com mais facilidade e poder assistir filmes legendados e entender o que está assistindo. Além disso, Marcos percebe a grande importância que o estudo tem nos dias de hoje, algo que ele não percebia antes.

Ler e escrever? Tem que aprender mais. Algumas coisinhas eu domino, mas inda tenho muita dificuldade né.

(...) Juntar as letras, formar palavras, isso eu ainda tenho problema com elas.

(...) Ah, eu queria pegar um jornal, um livro e saber ler todinho. Às vezes eu vejo minha mulher lendo, eu fico morrendo de vontade. Às vezes alguma coisa que ta passando na televisão, eu também gostaria de ler.

Ver um filme no cinema, legendado, aí, você fica lá, não entende nada, você tá dando risada porque, se não tá entendendo. Quando é dublado, aí não, quando é dublado fica mais fácil.

Reconhece e vivencia as práticas sociais da leitura com mais facilidade hoje. Ainda que não domine plenamente o código escrito, ele consegue ler um jornal, ajudar a filha na escola. É capaz também de trabalhar melhor, com mais segurança, pois a leitura o ajuda em muitas coisas que ele faz.

Ah, hoje eu fico mais atento hein. Antes eu ia em qualquer lugar, mandava preencher, ler, eu ficava olhando, eu não entendia nada. Hoje eu até consigo decifrar algumas palavras, quando eu vou fazer a integração, preencher algum formulário, eu dou conta de encher.

(...) Aí eu falo, "Nossa!". Aí meu patrão me pergunta, me larga lá os nomes das coisas, modelos de moldura e tudo, uma planta que tem que fazer, a gente também consegue. Mexer em documentos também. Então, puxa muito além disso aí. Então, vixi (sic), é gostoso.

(...)

Tenho curiosidade [de ler], às vezes jornal. Eu ajudo minha filha na liçãozinha dela.

Enfim, hoje possui um ambiente com livros em casa, costuma lê-los aos finais de semana, quando tem mais tempo, de forma mais autônoma. Para ele, assim como os demais sujeitos pesquisados, a leitura é essencial.

Tem livro, tem sim. Que nem eu falo pra você a gente chega cansado, chega de noite, então a gente trabalha muito, aí a menina já vem, a gente quer sossego ali. Aí final de semana eu tenho curiosidade, eu pego, eu leio, eu fico olhando, aí se eu não entendo eu pergunto pra ela, ela explica pra mim. Então, é assim, vai levando.

(...)

Ah, leitura é tudo né. Homem sem leitura não é nada né. Não tem conhecimento né, a leitura é tudo na vida da gente. A gente na época não imaginava assim, porque era menino (...). Lá de trás, se eu tivesse aprendido eu não tava aí sofrendo. Mas graças a Deus tô na luta.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei compreender nesse trabalho como se deu a formação do leitor em sujeitos inseridos no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS – a partir de suas trajetórias de leitura. Através das narrativas, pude perceber que os sujeitos estudados não tiveram acesso à leitura em sua infância, tampouco foram incentivados durante a infância a buscarem essa prática.

Para quatro dos sujeitos entrevistados, as relações com a leitura iniciaram-se na idade adulta quando se inseriram em ambientes de trabalho onde as práticas de leitura eram dominantes. Apenas um sujeito estudou até a quarta série primária, voltando depois de adulto para dar continuidade aos estudos. Em todos os casos, a leitura foi importante na inserção no mundo do trabalho, uma vez que nessa relação com a escrita e com a leitura identificaram sua importância para a própria vida e se reconheceram marginalizados em relação ao seu domínio.

Todos os entrevistados relataram, implícita ou explicitamente, terem vivido situações de preconceito e constrangimento devido ao fato de dependerem “dos outros” para se situarem em relação à escrita. A leitura feita de forma autônoma, após o domínio adquirido através do estudo, foi explicitada, por todos os sujeitos, como algo almejado por eles e que funcionaria como um indicador público da superação de limites experimentados por eles.

Todos definiram suas relações com as práticas de escrita e de leitura como uma descoberta e como uma superação. Tanto os aspectos técnicos da leitura como a decodificação das palavras escritas, quanto a leitura como

compreensão apareceram nos relatos de todos os sujeitos, como aprendizados necessários e em processo de elaboração por eles. Em todos os casos, os sujeitos reconheceram todas as dimensões da leitura, encarando-a como uma prática social imprescindível para a vida de uma pessoa.

No caso das mulheres, entrevistadas e citadas durante as entrevistas, o domínio da escrita assumiu sentidos diversos. Apenas para uma das três mulheres entrevistadas, o acesso à escrita teve um caráter acessório. Ou seja, a escrita representou um saber a mais, liberando-a de recorrer ao marido e aos filhos quando necessita ler algo. Para as outras duas, o acesso à escrita assumiu o caráter de independentização pessoal e profissional. No caso de uma delas, esse sentido da escrita foi assegurado pela educação familiar, através da valorização da escrita pelos pais analfabetos e por seus esforços em assegurar um mínimo de escolaridade para todos os filhos. Para a outra, a independência pessoal e profissional assegurada pelo domínio da escrita, foi vivido através da sua proibição às mulheres. Impedida de ler pelo pai e pelo marido, ela resistiu, leu escondido, separou-se, buscou a escola e, ao aprender, a primeira palavra lida e escrita por ela, paradoxalmente, foi o nome do marido.

Entre os homens a principal justificativa para a volta à escola e para o aprendizado da escrita foram as necessidades suscitadas pelo trabalho. Nesse processo de volta à escola, os homens relataram o apoio e o incentivo de suas mulheres como fundamentais.

Enfim, o acesso à escrita e à leitura, apesar das circunstâncias adversas enfrentadas para sua apropriação e elaboração, sempre fez parte dos projetos

dos sujeitos entrevistados e repercutiu, de forma positiva, em suas relações familiares e de trabalho e em sua auto-estima.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Pedro. Uma experiência de formação de leitores, com camadas populares, através de rodas de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001. p. 81-87.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIUBILEI, Sonia. *Projeto Educativo de Integração Social (PEIS)*. Mimeo, 2000.

GROTTA, Ellen C. Baptistella. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado, FE, UNICAMP, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. Programa de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, jul/dez 2001, p. 267-281.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEAL, Telma F. Prática social de leitura na escola e na sociedade. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas: ALB, Mercado Aberto, Ano 18, dez/99, n° 34, p. 30-39.

LINS, Consuelo. Edifício Máster: controle, vigilância e resistência. In: *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2004. p. 139-168.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Louis. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 117-140.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINDLIN, José. *Uma vida entre livros: reencontros com o tempo*. São Paulo: EDUSP, Cia das Letras, 1997.

NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, Sergio Antônio S. (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 47-74.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001. p. 15-43.

ORLANDI, Eni P. A produção da leitura e suas condições. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas: ALB, Mercado Aberto, ano 02, nº 01, 1983, p. 20-25.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: *Representações e imagens da leitura*. FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude, POULAIN, Martine. São Paulo: Ática, 1997. p. 13-50.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de*

*Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001. p. 45-62.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura: trilogia pedagógica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001. p. 201-224.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## 7. ANEXO

Roteiro utilizado nas entrevistas

- 1) O que você já domina em relação à leitura e à escrita? E como aprendeu?
- 2) O que você gostaria de ler na escola? Em casa? Porque?
- 3) Qual foi a primeira coisa que você leu e a primeira que você escreveu?
- 4) Como foi vivenciada a leitura na sua infância?
- 5) O que leram para você? Quando?
- 6) Quem ou que situação a incentivaram a buscar o domínio da leitura?
- 7) Teve alguma pessoa marcante em sua relação com a leitura?
- 8) O que é leitura para você?
- 9) Hoje, como você vivencia a leitura?

dos sujeitos entrevistados e repercutiu, de forma positiva, em suas relações familiares e de trabalho e em sua auto-estima.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-253.

CALDEIRA, Teresa Pires do R. Imagens do poder e da sociedade. In: *A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 143-147.

CAMPOS, Silmara de. *Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a Educação de Jovens e Adultos e formação de educadores*. Tese de Doutorado, FE, UNICAMP, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. *Cadernos de Sociologia*, vol 9, 1998, p.11-47.

FONTANA, Roseli A Cação. *Mediação Pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.