



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

dos Santos Borges, Rafael Ribeiro; Curcino, Luzmara; Ferreira Garcia, Débora Cristina
Uma análise discursiva de representações da leitura manifestas em declarações de
estudantes da EJA da UFSCar

Calidoscópico, vol. 13, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 329-338
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561401011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Rafael Ribeiro dos Santos Borges
rafaeljud@hotmail.com

Luzmara Curcino
luzcf@hotmail.com

Débora Cristina Ferreira Garcia
debora_cfg@hotmail.com

Uma análise discursiva de representações da leitura manifestas em declarações de estudantes da *EJA* da UFSCar¹

A discursive analysis of reading representations in students' speeches from Adult Education at UFSCar

RESUMO—O presente artigo visa apresentar uma análise de representações da leitura que são compartilhadas entre alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a partir de levantamento de dados obtidos com aplicação de questionário acerca do que leem e como leem. Nosso objetivo com a análise das respostas dadas ao questionário foi o de depreendermos de suas respostas informações acerca das práticas de leitura de que esses sujeitos se valem, bem como representações discursivas que circulem entre eles acerca do que é a leitura, do que é ser leitor, de qual é a importância do livro, de modo a compreendermos quais são os discursos sobre a leitura que constituem o imaginário sobre essa prática. Para tanto, a primeira etapa de nosso trabalho consistiu na elaboração e aplicação de um questionário. Em seguida, avaliamos as respostas obtidas, subsidiados teoricamente por alguns princípios da Análise do Discurso de linha francesa e da História Cultural da leitura, de modo a compreendermos que discursos constituem o imaginário sobre a leitura entre os pesquisados e que práticas de leitura declaram realizar, à luz desse imaginário. Pudemos constatar com a nossa análise que, embora não declarem ler os livros que formal e institucionalmente encontram-se no cânone cultural e nem afirmem se valer de práticas de leitura mais tradicionais e por isso legitimadas socialmente, os estudantes da EJA-UFSCar compartilham representações bastante positivas sobre a leitura e declaram-se leitores, ainda que, nessa condição, suas formas de apropriação dos textos não coincidam com aquelas dos leitores-modelo que eles próprios descrevem na resposta a perguntas sobre o que é ser um bom leitor. Essa 'distância' entre as práticas declaradas e aquelas idealizadas no que diz respeito à leitura deve ser conhecida e levada em conta pelos professores dessa comunidade leitora de modo a diminuir o fosso entre as representações idealizadas que impõem um modo de ser leitor e não condizem com as práticas cotidianas dos sujeitos, com suas condições sociais de exercício da leitura.

Palavras-chave: práticas de leitura, representações discursivas do leitor, Análise de Discurso, História Cultural, EJA.

ABSTRACT – This paper presents an analysis of reading representations shared among students from EJA (*Educação de Jovens e Adultos*, also known as Adult Education) at UFSCar (Federal University of São Carlos), having as base data obtained in a questionnaire about what they read and how they read it. The objective of analyzing that data was to infer from their answers information about their reading practices and their discursive representations on what is reading, what it is to be a reader, what is the importance of books, etc. The analysis describes some of the discursive representations that guide those answers, in a way that it is possible to understand which discourses about reading constitute those students' imaginary about the practice of reading. In order to do that, the first stage of this work consisted on the formulation and application of the questionnaire to obtain relevant data according to our objectives. Next, we have evaluated the answers, having as foundation some principles of French Discourse Analysis and Cultural History of Reading, to understand which discourses constitute the imaginary about reading among those students and which reading practices they declare to perform, in the light of this imaginary. The results show that, although the students from EJA-UFSCar claim to not read books that are formally and institutionally considered part of a cultural canon nor declare to perform more traditional and prestigious reading practices, they share quite positive representations of what reading means and declare themselves as actual readers, even if this role does not coincide with the model of a good reader they described in the questionnaire. The variance between the self-claimed practices of this community and those that are imagined by them must be focus of their teachers' attention, as a means to fill in the gap between idealized reading practices that are not consistent with their daily practices, and their actual social conditions of reading.

Keywords: reading practices, discursive representations of the reader, Discourse Analysis, Cultural History, Adult Education.

¹ Agradecemos ao colega Prof. Dr. Jocenilson Ribeiro, pela leitura, diálogo e contribuições para a realização deste trabalho.

Introdução

Durante muito tempo, o acesso à educação no Brasil esteve restrito a uma pequena parte da população e isso por uma série de razões de cunho histórico, social, cultural e político. Até meados do século XX, a educação formal e institucionalizada limitava-se a uma pequena parte da população de maior poder econômico, a qual podia financiar os estudos, além de gozar de tempo para se dedicar aos mesmos. A imprensa, ainda em desenvolvimento, fazia da posse dos objetos de leitura algo bastante restrito, mais do que o é nos dias de hoje. A escassez na produção desses objetos e as representações compartilhadas sobre eles os tornavam, principalmente aos livros, meio de distinção social dos seus possuidores, imaginário do qual ainda hoje vemos o reflexo em nossa sociedade.

Somente a partir da segunda metade do século XX dá-se uma maior democratização do ensino em massa. Isso em muito se deveu às novas demandas de mercado impostas pelo contexto global, que passaram a exigir cada vez mais habilidades de escrita e leitura, tanto na relação de produção como de consumo. Britto (1999, p. 89), em sua crítica aos mitos sobre a leitura que circulam socialmente, considera que a leitura, voltada para essa perspectiva de mercado, não gera “nem ruptura com aquilo que já é dado nem acesso efetivo a outras formas de expressão de cultura e de conhecimento”.

A democratização do ensino, apesar de ter amenizado os problemas relacionados à alfabetização, não foi capaz de solucioná-los. A massificação da educação dá origem a novas problemáticas, como a falta de qualidade do ensino e de efetividade de seu acesso, uma vez que ainda hoje não foi possível contemplar toda a população, de modo que o acesso ao ensino de qualidade continua atuando como meio de segregação social de vários grupos. Prova disso são os dados divulgados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) do ano de 2001, e que são cuidadosamente analisados por Ceccantini (2009, p. 208), a partir dos dados e das reflexões presentes no livro *Letramento no Brasil* (2003), organizado por Vera Masagão Ribeiro. O autor afirma que

9% da população ainda permanecem num patamar de analfabetismo absoluto e 65% se inserem num estágio intermediário de alfabetismo, caracterizado pelo fato de ainda não dominarem plenamente as principais habilidades leitoras nem se revelarem totalmente familiarizados com práticas de leitura frequentes e necessárias no mundo atual (Ceccantini, 2009, p. 208).

Sem desconsiderar a importância da democratização do ensino e os avanços já obtidos nesse domínio, é preciso ter claro que temos muito no que avançar, isto é, estamos longe do ideal, em especial no que concerne à formação de leitores, que continua sendo uma das principais dificuldades encontradas no cenário escolar. Caminhamos a passos lentos, seja pelas condições materiais e de formação docente, seja

em função das exigências político-pedagógicas que levam a trabalhar a leitura quase exclusivamente com vistas às avaliações a que as escolas são submetidas (SAEB, Prova Brasil, PISA, ENEM, entre outras); seja em função dos materiais didáticos que, em certa medida, reproduzem os modelos de texto (extensão, tipo, variedade) e os enunciados dos exercícios voltados para a leitura que são adotados por essas avaliações; seja ainda pelo imaginário que se compartilha acerca da leitura nas escolas, segundo o qual muitas vezes desconsidera-se ou coloca-se em segundo plano práticas e objetos de leitura não institucionalizados, mas empreendidas pelos alunos no espaço extraescolar, tais como a leitura de uma variedade de textos oriundos de *sites* da internet.

Dadas as formas de condução, mediação e de promoção do ensino dessa prática no espaço escolar, sobretudo em escolas públicas, temos reproduzido e reforçado o distanciamento desse público em relação às práticas de leitura de maior prestígio, em nome muitas vezes da facilitação empreendida das atividades de leitura para alunos que se pressupõe serem carentes intelectual e culturalmente, produzindo mais distância e antipatia do que simpatia por esta prática.

É preciso discutir mais amplamente a origem do imaginário de que apenas é leitor aquele que lê exclusivamente os cânones literários, para fins avaliativos, em especial para promover essa leitura de maneira a produzir menos distinção ou hierarquia. Formar um leitor é dar-lhe condições para ler bem, textos distintos em gênero e extensão, e de forma crítica aqueles de viés informativo, sem se tornar refém dos gostos ‘prêt à porter’ vendidos em livrarias, impostos pelas mídias de massa, concebendo essa prática como uma necessidade do sujeito e como um direito do cidadão. Isso implica considerar que antes do ‘que’ e do ‘como’ se lê, deveríamos pensar em um leitor que possa ler, que tenha condições sociais de acesso aos textos, a uma educação de qualidade, ao tempo do ócio necessário para a busca de informações ou para o entretenimento com a leitura.

Assim, as dificuldades para formar esse tipo de leitor são muitas, começando pelo preconceito que recai sobre determinadas práticas de leitura.

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. A definição implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. É leitor apenas aquele que lê *os livros certos*, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são *não-livros*. Da mesma forma, aqueles que os leem – embora leiam – são *não-leitores*, pois leem *Sabrina*, leem Paulo Coelho, leem literatura popular. Por se realizar em torno de objetos desvalorizados, essas leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica (Abreu, 2001a, p. 154).

Podemos observar que uma concepção cultural elitista acerca do tema da leitura leva à desvalorização de certos objetos, e é ainda mais acentuada quando se trata de objetos e suportes de textos materialmente diferentes entre si, como panfletos, *outdoors*, páginas da internet, revistas, etc. Sem dúvida, existe maior valorização do livro impresso em relação a outros suportes. Isso advém muito das propagandas editoriais, que têm grande interesse de mercado no livro impresso, como também de uma concepção de leitura calcada nos padrões europeus, principalmente aqueles difundidos no século XVIII e XIX, concepção que recebeu forte impulso com a ascensão da burguesia, em que se considerava leitor aquele sujeito bem vestido, que lia de forma concentrada, textos densos e de grande volume, cercado de livros, em suas bibliotecas pessoais. Esse perfil em muito se difere das atuais e reais práticas e representações contemporâneas de leitura de certas comunidades leitoras (cf. Abreu, 2001b).

A desvalorização de determinados objetos de leitura (*outdoors*, panfletos, gibis, *sites*, entre outros, além de livros não canônicos), segundo Abreu (2001b), leva ao desprestígio de seu consumo, consequentemente, dos sujeitos que as realizam e vice-versa. Isso faz com que muitas práticas de leitura sejam silenciadas pelos discursos elitistas e de maior prestígio social, mascarando e dificultando nossa visão das reais e efetivas práticas de leitura. Isso se torna um problema ao pensarmos a formação de um leitor crítico na escola, já que, muitas vezes, as leituras efetivamente realizadas pelos estudantes não são levadas em consideração, por estarem integradas nesse rol de leituras discursivamente silenciadas, assim como não se tornam meios pedagógicos para a introdução e ampliação das práticas de maior prestígio.

A dificuldade em formar leitores torna-se mais delicada se pensarmos em sujeitos que não apenas decodifiquem textos, mas que, a partir do que leem, sejam capazes de entender, refletir, posicionar-se, constituir-se como sujeitos críticos e, por vezes, até fazer da leitura uma experiência estética e idiossincrática que promova a fruição. Entendemos por experiência a relação entre texto e leitor estabelecida de forma intensa, ao ponto de gerar mudanças significativas na percepção do sujeito frente aos mais diversos aspectos da vida cotidiana, ou seja, trata-se de um perceber, um tocar, um sentir e um relacionar bastante particular entre o texto e a leitura que dele faz seu leitor, de modo que o mesmo texto não leve às mesmas experiências quando lido por diferentes pessoas (cf. Larrosa, 1996).

Partindo desse contexto, em que os dados sobre a educação brasileira apontam para um possível perfil de leitor distante do desejável e entendendo que a escola exerce grande influência na formação leitora, uma possibilidade de êxito pensada a partir do âmbito escolar e frente a esse grande desafio que é formar leitores seria, antes, entender as crenças desses sujeitos, seus gostos, seus discursos e

suas possíveis práticas de leitura. O conhecimento do perfil desses sujeitos nos possibilita, enquanto professores, adquirir meios para realizar um melhor planejamento acerca da forma como trabalhar com nossos alunos, principalmente no que tange à leitura e à formação de leitores.

Partindo desse princípio, empreendemos um levantamento de aspectos do perfil leitor de estudantes da EJA–UFSCar. Nossa escolha por este grupo justifica-se por se tratar de um público diferenciado tanto pela sua faixa etária, significativamente maior (de 18 a 56 anos) do que aqueles que normalmente realizam o ensino básico de forma regular, quanto por suas motivações, por suas vivências e pela relação que estabelecem com o ensino. Considerando haver pesquisas que alertam para o fato de que, ao longo da vida, as pessoas tendem progressivamente a se afastar da leitura (Ceccantini, 2009), nos vimos impelidos a observar, com base em nossos dados, a confirmação ou não desse processo junto ao público dessa modalidade de ensino, de modo a contribuir com a relativa escassez de estudos nesse âmbito.

Para nossa pesquisa, elaboramos um questionário, intitulado “Como nós lemos hoje em dia?”, composto por perguntas objetivas e dissertativas, que contemplavam quatro tópicos:

- A. Dados pessoais;
- B. Dados da família;
- C. Ambientes de estudo e fontes de informação;
- D. Suas impressões sobre a leitura.

Cada um desses tópicos foi desenvolvido com finalidades bem específicas. Em “A. Dados pessoais”, buscamos depreender a faixa etária desses sujeitos, o gênero, os tipos de escolas a que tiveram acesso anteriormente ao EJA-UFSCar. Esses dados permitiram situá-los de forma geracional, o que acreditamos influenciar significativamente na relação que estabelecem com a escola e com o ensino, além de nos permitir acesso às motivações que os levam a retomar os estudos, em função das oportunidades e tipos de escolas e ensino a que foram submetidos.

Em “B. Dados da família”, entendemos que a família possui papel significativo na formação do leitor, de modo que buscamos conhecer um pouco mais a composição familiar desses alunos, bem como o tipo de trabalho desenvolvido por eles e o nível escolar a que cada membro familiar teve acesso, possibilitando entender a influência e as condições (financeiras, intelectuais, sociais e culturais) de cada uma dessas famílias para formar ou não um sujeito leitor.

No que tange a “C. Ambientes de estudo e fontes de informação”, a intenção foi a de realizar o mapeamento dos ambientes que esses sujeitos frequentam, bem como suas próprias casas, e como fazem ou não uso desses ambientes para realizar seus estudos e obter informações, além de nos permitir identificar que objetos e suportes de texto tem acesso normalmente.

Finalmente, em “D. Suas impressões sobre a leitura”, dedicamo-nos a levantar aspectos do imaginário e das crenças que compartilham sobre a leitura e como se veem como leitores.

O questionário foi respondido na aula de Língua Portuguesa e com o auxílio da professora, que leu o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* com os alunos, para que aceitassem, ou não, participar da pesquisa. Durante as duas aulas cedidas pela professora para a aplicação do questionário, procuramos deixar os alunos participantes² responder livremente às questões, apenas intervindo para esclarecer alguma dúvida, quando solicitados.

Para a análise desses dados, nos fundamentamos teoricamente em alguns princípios da Análise do Discurso de linha francesa e em outros da História Cultural da leitura. Valemo-nos da Análise do Discurso por se tratar de uma teoria da interpretação que permite discutir as formações discursivas que incidem sobre o dizer e sobre o crer e o fazer dos sujeitos. Sabemos que aquilo que dizemos filia-se necessariamente a um conjunto de dizeres que nos antecedem e que circulam socio-historicamente de modo a nortear/autorizar/desautorizar o que enunciamos. Concebendo o fato de que há discursos compartilhados culturalmente que ‘autorizam’ e legitimam certas práticas de leitura em relação a outras, certos objetos culturais de leitura em relação a outros e que isso define o modo como nos vemos e nos declaramos como leitores, buscamos por meio da abordagem desses conceitos de ‘discurso’ e de ‘formação discursiva’, analisar os dados obtidos nas respostas ao questionário.

Em relação à História cultural, valemo-nos de seus princípios teóricos, em especial aquele que aborda a necessidade de se estudar as especificidades das práticas, por meio de fontes em que se inscrevem representações coletivas dos sujeitos acerca dessas práticas. Para isso, os conceitos de ‘representação’ e de ‘prática’ nos ajudam a identificar, na sua relação de complementaridade com a teoria da Análise do discurso, o funcionamento discursivo que autoriza enunciar de um jeito e não de outro quando o assunto é leitura.

Nesse sentido, o conceito de ‘representação’, do qual nos valem, é desenvolvido pela História cultural a partir do início do século XX e está diretamente relacionado ao conceito de ‘prática’, de forma que um incide sobre o outro e auxilia na apreensão não do real da prática, mas de sua representação nos objetos culturais que analisamos. Assim entendido, o conceito de ‘representação’ refere-se aos discursos sobre a leitura e sobre os leitores, e que estão na base do que enunciamos sobre essa prática e sobre nós como leitores.

A EJA no contexto nacional

No final da primeira metade do século XX, com a maior industrialização no país, expandiu-se o discurso da necessidade de melhor qualificação da mão de obra por meio da educação formal, com vistas a atender as novas demandas do contexto global de mercado. Em função da grande quantidade de adultos analfabetos nesse período, era necessário desenvolver uma formação rápida, que não resultasse em elevados custos para o governo. Para atender tais demandas, o primeiro projeto de formação de jovens e adultos lançado nacionalmente pelo governo do país destinou-se a adolescentes e adultos da zona rural, com o intuito de alfabetizá-los ao longo de três meses de curso (Cruz *et al.*, 2012).

Se realizarmos um deslocamento no espaço e no tempo, olhando a partir de hoje, consideraremos absurdo que se acreditasse ser possível alfabetizar formalmente alguém em apenas três meses. Porém, é preciso considerar que foi o início de um longo processo acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que os objetivos e as necessidades de formação desse grupo, desde então, modificaram-se bastante, bem como o próprio conceito de ensino e de alfabetização. Ao longo dos anos, essa modalidade de ensino ganhou mais consistência e planejamento.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio (Cruz *et al.*, 2012, p. 2).

Nesse contexto, é preciso considerar que os estudantes da EJA são sujeitos que, por diversas razões, não puderam realizar o ensino escolar de forma regular. Assim, buscam na retomada dos estudos um meio de alcançar melhor colocação no mercado de trabalho e/ou aceder a bens culturais dos quais durante muitos anos estiveram alijados, por não dominarem determinadas habilidades e conhecimentos formais.

Por comporem um perfil outro de estudante, existe a falsa ideia, mesmo entre profissionais da educação, de que esses são estudantes que possuem mais dificuldades e que, por isso, não conseguiram acompanhar as turmas regulares (cf. Cruz *et al.*, 2012). Tal crença desconsidera questões históricas, sociais, políticas e culturais sobre

² Dos oito alunos da turma, seis participaram de nossa pesquisa. Os outros dois não estavam presentes no dia e para evitar que os questionários fossem respondidos em condições diferentes e talvez, por isso, levassem a respostas diferentes, preferimos restringir nossa pesquisa às respostas desses seis alunos.

a constituição do ensino formal brasileiro, que abrange problemáticas que vão desde o acesso à educação até o ‘que’ e ‘como’ se ensina na escola.

Um levantamento do perfil dos estudantes da EJA-UFSCar

A EJA-UFSCar surgiu com a intenção de qualificar seus funcionários terceirizados (guardas, faxineiros, cozinheiros, etc.), proporcionando-lhes a conclusão do Ensino Fundamental e Médio que, por sua vez, poderia possibilitar melhorias salariais a essas pessoas. Isso motivou vários trabalhadores da UFSCar a se matricularem no curso. Com o tempo, o curso começou a atrair pessoas da comunidade de São Carlos, mudando parcialmente sua composição discente a cada semestre.

No momento da pesquisa, a configuração geral do grupo constituía-se de dois funcionários da UFSCar e seis membros da comunidade de São Carlos. Aos funcionários terceirizados da UFSCar foi permitido frequentar as aulas durante seu horário de trabalho, funcionando como uma política de incentivo para que esses sujeitos não apenas tivessem a oferta do curso, mas também condições para frequentá-lo.

Como já mencionamos, a EJA implica uma modalidade de ensino diferenciada em relação ao ensino regular, por se dedicar à formação de sujeitos que não conseguiram ou não puderam concluir o ensino regular no tempo previsto e desejam realizá-lo de forma concentrada. Sendo assim, entender o percurso desses sujeitos como estudantes, avaliando as condições e o acesso ao ensino que puderam ter, a composição de suas famílias no que se refere ao número de pessoas, bem como à profissão e à escolaridade de cada um destes, é fundamental para entender o perfil desses sujeitos enquanto estudantes e leitores, bem como os reais motivos e motivações que os levaram até a EJA.

No primeiro tópico de nosso questionário, intitulado “Dados pessoais”, ao serem interpelados sobre onde estudaram antes da EJA, cinco dos seis participantes responderam ter frequentado escolas públicas, enquanto apenas um estudante chegou a cursar o ensino privado; dois alunos estudaram em escolas localizadas na zona rural e os outros em escolas localizadas em bairros diferentes daquele em que moravam. Embora exista um currículo comum entre a escola da zona rural e da cidade, a escola privada e a pública, há especificidades de cada um em relação ao contexto de atuação, já que se trata de alunos com realidades socioeconômicas e de vida distintas.

Nesse mesmo tópico pudemos mapear o gênero desses sujeitos (4 mulheres e 2 homens), sendo essa informação importante, já que em uma perspectiva histórica, durante muitos anos, o acesso ao ensino e a uma formação letrada foi exclusivamente destinado aos homens –, não

só no Brasil, mas em muitos outros países. Isso pode ser constatado se olharmos as produções literárias ao longo do séc. XX, em que a maioria dos textos foi produzida por homens. Esse cenário intensifica-se se percorrermos séculos anteriores, como o XIX, o XVIII. É preciso considerar também que, segundo os resultados levantados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001 e analisados por Abreu (2001b, p. 7), com base na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (10 de dez. de 2000 – 25 de jan. de 2001), homens e mulheres têm acesso a textos e objetos de leitura, até certo ponto, diferentes.

Quando perguntados especificamente sobre os gêneros de “leitura habitual”, os homens responderam que leem “livros religiosos” (35% incluindo a Bíblia), histórias em quadrinhos (34%), livros de informática (20%), aventura e poesia (cada qual com 19%). Dentre os gêneros de “leitura habitual”, as mulheres também mencionaram os livros religiosos (50% incluindo a Bíblia), mas na sequência divergiram dos homens pois leem livros de culinária (33%), quadrinhos (31%), livros infantis (27%), poesia (26%), romance (24%), história de amor (21%) e literatura juvenil (19%).

Ainda que haja leituras comuns, os homens, a partir dessa pesquisa, parecem dedicar-se mais que as mulheres à leitura de narrativas de aventuras. Já as mulheres realizam leituras de narrativas de caráter mais romântico. Tendo em conta esses dados, os tipos de textos e até mesmo os objetos a que cada um desses grupos tem acesso são significativamente diferentes, o que se deve considerar no ensino.

No item “B. Dados Familiares”, relativos à escolaridade da mãe dos participantes, chegamos à seguinte configuração: uma não frequentou a escola, duas chegaram ao ensino médio, cursando-o de forma completa, e uma cursava enfermagem. Com relação a essa última, não houve especificação se se tratava de curso técnico ou superior no momento da entrevista. Dois entrevistados não souberam responder a questão. Quanto à profissão das mães, duas são trabalhadoras do lar, e o restante dedica-se a atividades variadas como trabalho rural, acompanhante, costureira e funcionária pública.

Ao perguntarmos sobre a escolaridade dos pais, os dois alunos que não souberam informar a escolaridade materna tampouco sabiam a do pai. Quanto aos outros entrevistados, um dos pais não frequentou a escola, outro declarou não possuir pai, houve um entrevistado que riscou a pergunta e não deu resposta concreta, e apenas um tinha nível superior. As profissões dos pais declaradas no questionário foram as de trabalhador rural, motorista, serviço geral e médico.

É interessante apontar que o único estudante da EJA-UFSCar que declarou ter frequentado o ensino privado tem mãe com o ensino médio completo e pai com nível superior (médico), além de ser o mais jovem (18) entre todos os entrevistados. Este dado quantitativo minoritário vem reforçar a incidência da origem familiar e

das condições de estudo dos pais na formação do sujeito, em permitir-lhe ou não acesso a determinados ambientes e bens culturais de acordo com suas referências de mundo, possibilidades e condições culturais, sociais, políticas e financeiras.

Ao analisarmos as profissões desses sujeitos, constatamos que, em sua maioria, são profissões social e/ou financeiramente desvalorizadas, ou praticamente extintas pela industrialização, como costureira, por exemplo. Com isso, observamos que as famílias dos estudantes da EJA-UFSCar não tiveram possibilidades de oferecer condições ideais de leitura para que seus filhos pudessem frequentar na idade certa a escola e se dedicar exclusiva e prioritariamente aos estudos e à formação leitora, para a qual há uma série de atividades, medidas, comportamentos que contribuiriam para o seu fomento, como descrito por Ceccantini (2009, p. 211),

a leitura de histórias aos filhos desde a primeira infância, impregnando de afetividade tanto o ato de ler quanto as obras lidas; [...] a ampla disponibilização de livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade; [...] a leitura cotidiana de livros, jornais e revistas de modo a oferecer modelos positivos de leitura, que possam ser continuamente introjetados pelas crianças; [...] o debate frequente das leituras realizadas pelos integrantes da família; [...] a constante visita a bibliotecas, feiras do livro, bate-papos com escritores e ilustradores, entre outras possibilidades.

Assim, tal como seus pais, provavelmente, os estudantes da EJA-UFSCar tampouco terão condições de oferecer formação ideal de leitor a seus filhos, por se tratar justamente de condições ideais às quais a maioria das pessoas não tem acesso, pois exigem tempo e grande investimento em livros e objetos de leitura, que em sua maioria apresentam preço pouco acessível. Ter acesso ao ensino da EJA permite a esses sujeitos não apenas conscientizar-se da importância da leitura, uma vez que grande parte deles declara em suas respostas ter clareza da importância dessa prática, mas também inteirar-se de forma efetiva do funcionamento acadêmico da Universidade e das possibilidades de acesso ao ensino superior, bem como contar com o acervo da biblioteca da UFSCar (que não está disponível apenas aos alunos, mas a toda a comunidade da cidade de São Carlos).

Quanto à composição familiar dos estudantes, objeto de nossa investigação no segundo tópico do questionário, chegamos a uma média de 5 membros por família³, sendo a família mais numerosa composta por 9 integrantes e a menor, por 3. Esse dado é fundamental para pensar a formação leitora desses estudantes, partindo da hipótese de que uma família numerosa tende a realizar mais ruídos na casa, o que pode interferir nas possibilidades, condições e

na qualidade de leitura, caso seja realizada neste ambiente; em segundo, quanto maior é a família, provavelmente, mais investimentos financeiros e de tempo serão necessários para formá-los como leitores.

Isso não significa que a formação do leitor é de responsabilidade exclusiva da família; pelo contrário, a escola possui participação significativa nisso, como também o próprio esforço do indivíduo. Ceccantini (2009, p. 217), ao fazer referência ao pesquisador espanhol Fernández Paz, considera “que a leitura não é instintiva, mas, ao contrário, pede uma postura ativa, demanda esforço contínuo, exige um investimento grande, tanto do leitor em formação quanto do mediador”.

Formar-se leitor, se consideramos como leitor aquele capaz de ler desde os clássicos até os *best-sellers*, ainda que opte mais pelos livros do segundo grupo que do primeiro, implica, também, trabalho, dedicação e esforço individual. Assim, não nos limitamos somente aos, cada vez mais frequentes, discursos de promoção da leitura que se relacionam quase que exclusivamente ao prazer, para vê-la também como uma atividade que exige esforço, dedicação e tempo. Segundo Britto:

Supõe-se que se as pessoas, se encontrarem prazer na leitura lerão mais e melhor. O curioso é que este seria o único prazer que precisaria ser promovido, como se fosse uma espécie de prazer secreto ou como se as pessoas não soubessem o que lhes dá prazer. É certo que alguém pode encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com a experiência estética. [...] a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros (Britto, 2011, p. 89).

Na esteira desse pensamento, a responsabilidade de formação do leitor não deve ser polarizada em uma ou outra figura (seja a da família, seja a da escola ou a do próprio sujeito), mas compartilhada entre as diversas instituições, ambientes e indivíduos capazes de contribuir para a melhora do cenário da leitura e do leitor no Brasil; e, sem dúvida, a família, sua origem, suas condições sociais, culturais, políticas e intelectuais são fatores fundamentais para essa melhoria.

Nesse cenário, a EJA-UFSCar, como instituição de ensino, possui papel fundamental na vida desses sujeitos, pois é nesse ambiente que se tem a chance de resgatar o leitor que se perde ao longo da vida, “Pesquisas recentes demonstram que há um abandono paulatino das práticas de leitura, à medida que esses leitores recém-cultivados vão deixando a infância e alcançando a juventude, num processo gradativo que só faz se intensificar ao longo da vida” (Ceccantini, 2009, p. 210).

³ Para tais fins, somamos o número de todos os familiares (pais e irmãos) declarados pelos estudantes da EJA-UFSCAR participantes da pesquisa e dividimos pelo número composto por esses estudantes, que foi 6, obtendo o resultado aproximado de uma média de 5 integrantes por família.

A leitura e o leitor a partir de declarações discursivas dos estudantes da EJA-UFSCar

Neste momento, apresentamos dados dos dois últimos tópicos do questionário aplicado aos estudantes da EJA-UFSCar “Ambientes de estudo e fontes de informações” e “Suas impressões sobre a leitura”.

Muitas das perguntas elaboradas e realizadas por nós são alternativas, por isso nos ocuparemos aqui apenas das mais assinaladas pelos entrevistados. Já as perguntas discursivas mais relevantes, por estarmos lidando com um *corpus* relativamente pequeno, colocaremos integralmente, sem fazer referências aos nomes dos entrevistados.

A partir disso, pretendemos delinear aspectos do perfil de leitor desses estudantes da EJA-UFSCar, observando em que medida suas declarações aproximam-se ou distanciam-se de um perfil de leitor por vezes idealizado e divulgado pelas mídias, que reflete em muito um ideal de leitor que poderíamos, conforme Abreu (2001a), remontar ao século XIX e ao perfil do leitor burguês europeu de então, cujos gostos, valores e objetos de leitura garantiram certa hierarquia simbólica. Lyons (1999, p. 165), em seu panorama histórico sobre a massificação da educação formal em alguns países da Europa, afirma que:

Na França da época da Revolução, cerca de metade da população masculina e aproximadamente 30% das mulheres sabiam ler. Na Inglaterra, onde eram mais altas as taxas de alfabetização, em 1850, 70% dos homens e 55% das mulheres sabiam ler. O Reich alemão, em 1871, tinha taxa de alfabetização de 88%.

Os leitores que compõem os dados trazidos por Lyons (1999) não são aqueles que fazem da leitura meio de elevação, criando um estereótipo de leitor culto, social e financeiramente bem-sucedido. Pelo contrário, a massificação do ensino e o maior número de leitores apresenta uma ambiguidade para a elite: ao mesmo tempo em que os lucros produzidos pelo mercado livreiro a atraem, ela vê na popularização da leitura perda de parte do que a diferencia do restante da população. Dessa forma, com o objetivo de manter o *status* de leitor como diferencial, a elite cria mecanismos que a diferenciem em relação aos outros leitores, como a posse e a leitura de obras raras com edições limitadas. Isso contribuirá para a construção de um ideal de leitor e de determinadas formas de ler, retratadas e promovidas em várias obras de arte, como no quadro “Humboldt em sua biblioteca, Emest Hildebrandt, 1856”, algumas delas analisadas por Abreu (2001a).

Interessa-nos ainda nesse trecho de Lyons (1999) notar algumas diferenças acerca do próprio contexto histórico de massificação da educação formal ocorrida na Europa, cotejando-o ao contexto brasileiro, isso com a intenção de evidenciar suas diferenças, a começar pelo período, que no Brasil ocorre quase 100 anos depois e de forma um pouco mais lenta. Por essa e outras razões, olhar o leitor brasileiro a partir do modelo de leitor europeu

construído ao longo do século XVIII e XIX, pode levar a distorções e equívocos de suas reais práticas de leitura, pois não apenas se desconsidera o deslocamento no espaço e tempo, como o próprio contexto de desenvolvimento da leitura e do leitor no nosso país.

Por isso, na sequência, realizamos o levantamento de aspectos do perfil de leitor do estudante da EJA-UFSCar, considerando suas representações de leitura e, possivelmente, suas práticas, que são discursivamente declaradas. Para tais fins consideramos em que medida o que declaram se filia a determinadas formações discursivas e não a outras, com base em que memória histórica, social e cultural, ponderando sobre até que ponto as representações construídas socialmente incidem e refletem no que declaram e nas práticas de leitura que realizam esses estudantes.

Um levantamento do perfil leitor do estudante da EJA-UFSCar

O ambiente onde as leituras são realizadas costuma influenciar, em boa parte das vezes, na forma como são feitas: se em um ambiente silencioso que permite concentração ou em lugar mais ruidoso, com muita ou pouca luz, se de pé ou sentando, parado ou caminhando, etc.

Por isso, a primeira pergunta do tópico “C” de nosso questionário foi “Onde você estuda quando está em sua casa? Qual é o cômodo? É silencioso ou não?”. Dos seis entrevistados três responderam que estudam no quarto, um na sala, outro declarou estudar no quarto, na sala e na cozinha e um deles simplesmente não respondeu. Desses, cinco declararam ser um ambiente silencioso (inclusive o que não especificou o ambiente) e um disse tratar-se de um ambiente não silencioso (o mesmo que apontou estudar na sala, no quarto e na cozinha). Sobre esse dado é preciso reconhecer que, em alguma medida, a pergunta antecipa a resposta, ao mencionar como condição para a imagem que fazemos da prática de leitura o fato de se tratar ou não de um ambiente silencioso. Por mais que nos pareça natural, e que se reitere tantas vezes que o local de leitura deve ser silencioso, esse consenso é fruto da história, já que as bibliotecas antigas eram lugares ruidosos, quando a prática de leitura em silêncio não era a prática corrente.

Em seguida, a pergunta realizada foi a seguinte “Quais são suas fontes para obter informações? Você pode marcar mais de uma opção.” Entre as opções oferecidas neste tipo de pergunta e utilizadas na pesquisa, em todas tivemos o cuidado de colocar a categoria “outros”. Na sequência também apresentamos a questão complementar: “Se você marcou outros, especifique quais”; com a finalidade de não limitar os estudantes às opções oferecidas e, assim, alcançar um dado que eventualmente não estivesse contemplado nas alternativas relativas às suas práticas. A partir dessa pergunta, chegamos aos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Fontes para obter informações.**Table 1.** Sources to get information.

| | |
|-----------|---|
| Internet | 6 |
| Televisão | 5 |
| Livro | 2 |
| Rádio | 2 |
| Jornal | 2 |
| Revista | 1 |

Fonte: Coleta de dados dos autores.

No mesmo modelo ao da pergunta anterior, na sequência “*Onde você costuma buscar essas fontes de informações?*”, cinco responderam que na própria casa e apenas um deles assinalou a biblioteca.

A partir desses dados, percebemos que este modelo de leitor da EJA-UFSCar estaria mais para o leitor europeu de massa do século XVIII, do que para o burguês, ainda que ambos estejam longe de contemplar o perfil de leitor do qual tratamos, pois o leitor da EJA-UFSCar não parece ter em sua casa uma biblioteca particular ou um escritório para realizar suas leituras e estudos, como faziam os leitores dessa burguesia, da mesma forma que nenhum daqueles leitores do século XVIII e XIX tinha acesso à internet, que parece ser a fonte de informação mais recorrente entre os estudantes da EJA-UFSCar. O acesso à internet como fonte principal para obter informações e a televisão, em segundo lugar, manifesta, por um lado, o quanto essas mídias contemporâneas são difundidas e desempenham papel importante como meio de acesso a textos e informações; por outro, manifesta uma resposta que não necessariamente corresponde ao que entendem por leitura, uma vez que se perguntou sobre ‘informações’, e não sobre a leitura, propriamente dita. Talvez frente a uma questão que solicitasse qual é o meio mais corrente para acesso de textos para leitura, os dados se alterassem.

Hoje o mundo é outro, como os suportes dos textos e as possibilidades de leitura também o são, permitindo outras leituras e outras formas de ler, do mesmo modo que as representações que fazemos acerca do ler e do ser leitor exigem outro olhar, para não cairmos no senso comum de que “somos um país de não leitores”, ou seu contrário, de que “somos um país de leitores”. Se, por um lado, é preciso reconhecer, levantar e avaliar o que lemos e o que disso é avaliado como quantificável e qualificável como leitura, por quem e com base em que representação de leitor e da leitura, por outro, não podemos nos furtar à tarefa de difundir ampla e euforicamente a prática da leitura, para entretenimento, formação e informação, sem ignorar as condições sociais para essa difusão, tais como o acesso facilitado a livros e a demais objetos culturais, a convivência com mediadores

bem formados com conhecimento de acervo e teorias da leitura que lhe permitam atuar de forma qualificada com o ensino de leitura para diferentes públicos leitores. Um estudo sobre um acervo adequado e práticas qualificadas de ensino da leitura para a EJA ainda aguarda ser feito.

Todos os estudantes entrevistados possuem acesso à internet, sendo que cinco deles declararam acessá-la de suas próprias casas. Este parece ser o meio de informação mais recorrente entre eles. Isso poderia estar entre as possíveis justificativas dos índices de leitura no Brasil encontrarem-se tão distantes do desejável ao considerarem apenas a leitura de livros. Ceccantini (2009), que trata dos avanços e limitações da leitura e do público leitor na atualidade, ao fazer referência aos cânones literários, considera o frequente favoritismo dos leitores pelos *best sellers* e traz a seguinte reflexão “Isso quando a leitura de livros não é preterida, pura e simplesmente, pela leitura vinculada a outras tantas linguagens e suportes em circulação (tais como jornais, revistas, filmes, DVD’s, quadrinhos, videogames, Internet, etc.)” (Ceccantini, 2009, p. 209).

Atualmente, considerar leitura válida apenas aquelas dos livros impressos (no caso de nossa entrevista apenas dois dos entrevistados declararam buscar informações nos livros), é cegar-se frente a uma variedade de objetos e práticas outras de leitura realizadas cotidianamente em nossa sociedade.

Sim, os estudantes da EJA-UFSCar são leitores

Apesar da origem simples, contra todos os fatores culturais, sociais e políticos em que o mais natural seria esperar que esses estudantes da EJA-UFSCar fossem não leitores, por não terem tido base familiar composta por leitores nem condições para concluir o ensino Fundamental e Médio de forma regular; ao serem questionados sobre “*O que você costuma ler?*” a resposta parece no mínimo satisfatória em relação ao contexto do qual advém esse público, conforme verificamos na Tabela 2, em que à esquerda está o tipo de leitura realizada e à direita o número de entrevistados que a assinalaram.

Se considerarmos como leitura válida apenas os cânones literários e a leitura de livros impressos, poderíamos afirmar que os estudantes da EJA-UFSCar são um grupo de não leitores. Porém, queremos empreender um levantamento que englobe também as leituras que empreendem no cotidiano. No caso desses estudantes, como a leitura mais frequente é a de *sites* da internet em “*Se você marcou sites da internet especifique quais*”, apenas dois deles especificaram e as respostas que apareceram foram “Globo.com” e “Blogs de maquiagem, coisas sobre marketing e publicidade”.

Essas práticas de leitura, apesar de não se referirem aos cânones literários social e institucionalmente privilegiados e validados, nem por isso deixam de ser uma forma

Tabela 2. O que você costuma ler?
Table 2. What do you usually read?

| | |
|--------------------------|---|
| Sites da internet | 4 |
| Textos religiosos/Bíblia | 3 |
| Revistas | 3 |
| Jornais | 2 |
| Livros de Romance | 2 |
| Textos da escola | 2 |
| Livros didáticos | 1 |

Fonte: Coleta de dados dos autores.

de leitura realizada a partir de motivações e interesses bem diferentes do que se faz de uma obra literária. Conhecendo os gostos e as motivações desses alunos, nós professores temos a oportunidade de pensar a partir disso e levá-los a ter condições de realizar leituras outras, de maior complexidade, ainda que posteriormente não queiram realizá-las, mas que sejam capazes de fazê-lo. Concomitantemente a isso, o que devemos evitar é a desqualificação de antemão dos objetos de leitura, na medida em que, segundo Abreu (2001a, p. 154), “implica a desqualificação das pessoas que o tomam para ler, tornando a leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de *status* no meio social imediato”. Nesses termos, seria difícil pensar e formar esses estudantes da EJA-UFSCar como leitores, desconsiderando ou marginalizando suas práticas efetivas de leitura.

O apagamento discursivo das práticas de leitura socialmente marginalizadas

Nos dados até aqui apresentados, um fato parece bastante curioso e relevante. Apesar de todos os entrevistados terem declarado que a internet é o meio utilizado por eles para obtenção de informações, dois destes, questionados sobre o que costumam ler, a resposta ‘sites da internet’ não foi uma opção assinalada, o que parece uma contradição, mas que pode ser explicada com base no imaginário que se faz do que é leitura e quais são as leituras que realmente devem ser declaradas como realizadas. Pierre Bayard, em seu livro intitulado “*Como falar dos livros que não lemos?*”, em que aborda o fato de muitas vezes algumas obras e autores serem tão frequentemente referenciados e comentados em determinados grupos e culturas, que muitos acabam se apropriando desses discursos sobre certos livros e autores, e se sentem à vontade para falar deles, sem que os tenham lido. Em alguns casos, o que dizem sobre o livro é bastante convincente, como se realmente tivessem realizado a leitura, sem realmente tê-la feito, uma vez que “Se é mal visto não ler, ler depressa ou percorrer com os olhos é praticamente tão malvisto quanto, e sobretudo assumi-lo” (Bayard, 2007, p. 14 e 15).

Se pensarmos no tipo de leitura que se realiza na internet, essas práticas de leitura rápida, em que se percorre os olhos sobre a tela do computador, são frequentes, até mesmo pela própria dinâmica dos textos que se pode encontrar nesse meio. Essa situação, com base no imaginário que se vincula sobre a leitura e o texto, justifica o ocultamento de dois dos entrevistados sobre as leituras que muito provavelmente realizam na internet.

O imaginário que se faz da leitura e do leitor está tão fundamentado a partir de determinados hábitos, formas e objetos de leitura considerados “corretos”, não admitindo outros, que afeta diretamente a representação que o sujeito faz de si ao declarar-se ou não como leitor. No caso dos Estudantes da EJA-UFSCar, no último tópico de nosso questionário “*Suas impressões sobre a leitura*”, ao serem questionados sobre *Como você se definiria como leitor e que leitor você gostaria de ser?*, obtivemos as seguintes respostas que transcrevemos a seguir:

- Não tenho em mente.
- Eu como um leitor tenho que melhorar, mas gostaria de ser um bom leitor.
- Não me considero um bom leitor, às vezes tenho dificuldade. Sou muito tímido, mas gostaria de ser um bom leitor, ler para várias pessoas.
- Eu me defino como um bom leitor. Gostaria de ser um ótimo leitor.
- Um bom leitor.
- Um leitor muitas vezes é aquele que passa horas lendo.

As respostas, apesar de serem variadas e relativamente breves, mostram que, para a pergunta “*você se considera um bom leitor?*”, metade dos entrevistados respondeu “*sim*”, o que se nos apresenta como dado bastante interessante. Por um lado, embora a expectativa fosse encontrar mais alunos se declarando como não leitores, 50% se afirmam leitores, o que sinaliza para a força de um outro discurso contemporâneo sobre a leitura, mais relativista, em que tudo é leitura, tudo é igualmente valorizado, o que é enunciado em especial na escola, não como gesto desestigmatizador, mas como forma de se desobrigar com certos gêneros, práticas, objetos culturais que a escola deve ensinar.

Por outro lado, os demais 50% que se afirmaram não-leitores, mesmo tendo declarado em respostas anteriores o que leem e mesmo estando na escola e lendo diariamente, não se veem como leitores, em função, entre outras razões, do imaginário que predomina acerca do perfil legitimado socialmente do que é ser leitor, ou seja, revelam a predominância de um discurso de inferioridade, quando encontramos afirmações como *não sou um bom leitor* ou *tenho que melhorar*.

Esse tipo de discurso fundamenta-se em uma concepção histórica e social de que somos um país de

não leitores, considerando como leitura apenas práticas socialmente validadas pelos discursos dominantes (Abreu, 2001a). Esquece-se de que “ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, algo mais que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas” (Britto, 2011, p. 86), ler não é simplesmente decodificar, na maioria das vezes, mas ao mesmo tempo ser leitor não é tarefa inalcançável, como se concebe muitas vezes.

Considerações finais

O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (Larrosa, 2010, p. 9).

Após realizar as entrevistas por meio dos questionários, durante o processo de levantamento de dados, pudemos perceber que retomar os estudos representa para esses estudantes da EJA-UFSCar a possibilidade de integração no mundo da leitura e da escrita de textos no cotidiano. Para eles é clara a necessidade de estabelecerem contato com diversos objetos e textos de leitura a que possam ter acesso. Acreditam no potencial emancipador da leitura, e por isso é preciso que não façamos dela meio de distinção e limitação, mas de liberdade, de transgressão de todas as barreiras que se impõem nos seus processos de letramento e alfabetização.

Para que isso ocorra, as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem desses sujeitos não devem ser ressaltadas ou tomadas como justificativas pela escola, pelo professor ou pela família, para se isentarem de suas responsabilidades, da mesma forma que não devem ser desconsideradas, mas trabalhadas cotidianamente com a finalidade de buscar soluções. Assim, o que os estudantes da EJA-UFSCar esperam de sua formação é que ela possa lhes dar condições para desenvolverem de

forma autônoma a leitura de textos, em especial aqueles que exigem posicionamento crítico, reflexão e fruição. Para empreender esse percurso com os alunos é preciso ter dedicação, estar disposto a sair da zona estável e perigosa dos discursos conformistas, deixar de pensar o conhecimento como transmissão, para concebê-lo como realização coletiva entre alunos e entre alunos e professor, sem medo das incertezas metodológicas para empreender essa tarefa junto a alunos sempre diferentes entre si, que esperam de nós coragem.

Referências

- ABREU, M. 2001a. Diferença e Desigualdade: preconceitos em Leitura. In: M. MARINHO (org.), *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, Mercado de Letras, ALB, p. 139-57.
- ABREU, M. 2001b. Diferentes formas de ler. In: XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. Campo Grande, 2001. *Anais... XXIV*: 1-9. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 06/08/2010.
- BAYARD, P. 2007. *Como falar dos livros que não lemos?*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Objetiva, 207 p.
- BRITTO, L. 1999. Leitura e Política. In: A. EVANGELISTA; H. BRANDÃO; M. MACHADO, *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 77-91.
- BRITTO, L. 2011. Máximas impertinentes. Disponível em: http://www.leiabril.org.br/pdf/material_apoio/LuizBritto.pdf. Acesso em: 10/03/2011.
- CECCANTINI, J. 2009. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: F. SANTOS; J. MARQUES NETO; T. RÓISING, *Mediação da Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo, Global, p. 207-231.
- CRUZ, É.; GOLÇALVES, M.R.; OLIVEIRA, M.R. de. 2012. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>. Acesso em: 05/12/2014.
- LARROSA, J. 1996. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 1ª ed., Barcelona, Laertes, 678 p.
- LARROSA, J. 2010. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 207 p.
- LYONS, M. 1999. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: G. CAVALLO; R. CHARTIER, *História da leitura no mundo ocidental*. 2ª ed., São Paulo, Ática, p. 165-202.

Submetido: 27/03/2015

Aceito: 22/11/2015

Rafael Ribeiro dos Santos Borges

Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luís, Km 235, Monjolinho
13565-905, São Carlos, SP, Brasil

Luzmara Curcino

Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luís, Km 235, Monjolinho
13565-905, São Carlos, SP, Brasil

Débora Cristina Ferreira Garcia

Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luís, Km 235, Monjolinho
13565-905, São Carlos, SP, Brasil