



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARLENE MARIOTTO GASPAR

PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS E ADULTOS EM EMPRESAS

ORIENTADORA: PROF^a DRA. ELSA MARIA MENDES PESSOA PULLIN

**Londrina, PR
2009**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2009

MARLENE MARIOTTO GASPAR

PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS E ADULTOS EM EMPRESAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

**Londrina, Paraná
2009**

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G249p Gaspar, Marlene Mariotto.
Práticas de leitura de jovens e adultos em empresas / Marlene Mariotto
Gaspar. – Londrina, 2009.
142 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2009.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Educação de jovens
e adultos – Teses. 3. Leitura – Empresas – Teses. I. Pullin, Elsa Maria
Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU372.41

MARLENE MARIOTTO GASPAR

PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS E ADULTOS EM EMPRESAS

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.**

Comissão examinadora:

Prof^a Dra. Maria Regina Clivati Capelo

Prof^a Dra. Sueli Édi Ruffini Guimarães

**Prof^a Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Orientadora**

Londrina, 08 de outubro de 2009.

Dedicatória

**Dedico este trabalho
aos meus pais,
sempre presentes em todos os momentos.**

**Eles abriram as portas
do meu futuro, iluminando o meu caminhar
com a luz mais brilhante
que tinham: o conhecimento,
através do estudo.**

**E ao meu marido por
acreditar em mim
e suportar minhas ausências
com paciência e
amor.**

Agradecimentos Especiais

*Ao meu marido **Diego** por ser minha base, minha sustentação.*

*À professora Doutora **Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin** pelo incansável apoio, mais que uma orientadora, uma educadora que acredita na evolução das pessoas.*

*À Professora Doutora **Sueli Édi Ruffini Guimarães**, pelas contribuições valiosas, disponibilidade em colaborar e por fazer parte deste momento tão especial.*

*À Professora Doutora **Maria Regina Clivati Capelo**, pela colaboração para este trabalho e pela gentileza em fazer parte deste momento especial.*

*Aos **trabalhadores** das empresas pesquisada, que aceitaram tão prontamente participar da pesquisa.*

*Às **empresas** que abriram as portas para a realização do estudo.*

*Aos **alunos jovens e adultos** integrantes do Programa Educação do Trabalhador do SESI de Apucarana nos anos de 2004 a 2006, participantes do Projeto Com os Livros nas Mãos por terem me seduzido por este mundo fantástico da leitura.*

*“Trata-se de pensar a leitura
como algo que nos forma
(ou nos de-forma e nos trans-forma),
como algo que nos constitui
ou nos põe em questão
naquilo que somos”.*

Jorge Larrosa

GASPAR, Marlene Mariotto. **Práticas de leitura de jovens e adultos em empresas**. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente estudo posiciona-se entre os trabalhos que focalizam a leitura como uma prática individual que reflete os efeitos das ações e dos artefatos sócio-culturais, que possibilitam e fundam as experiências de letramento contínuo para o indivíduo. Assume-se, ainda, que a leitura é um processo individual e situado, e que por força dos múltiplos diálogos possíveis entre o autor-texto-leitor gera efeitos distintos em cada leitor e ao longo dos repetidos encontros deste com o texto. Por isso, potencializa a mudança de seus conhecimentos, atitudes e valores, isto é, de seus comportamentos, inclusive envolvidos em outras práticas sociais. Este trabalho teve como meta investigar as funções atribuídas à leitura, práticas e atitudes acerca da leitura de jovens e adultos estudantes e/ou concluintes da Educação Básica, trabalhadores. Especificamente, comparou essas informações entre os que trabalham em empresas nas quais são desenvolvidos projetos de leitura, com as daqueles cuja empresa não propicia espaços e suportes diferenciados de acesso à leitura a seus trabalhadores. A amostra foi constituída por 37 participantes que trabalhavam em três empresas de transformação de um município de porte médio do Estado do Paraná, as quais atendiam às condições definidas para a coleta. Estas propiciavam condições distintas a seus colaboradores: uma oferecia escolarização em serviço e desenvolvia um projeto de leitura, outra buscava incentivar a leitura, pelo acervo de sua biblioteca e a terceira não oferecia escolarização nem qualquer ação de incentivo à leitura para seus trabalhadores. Para a coleta de dados foram usados: um questionário, duas escalas e uma ficha de controle para a retirada de livros. O levantamento dos dados ocorreu nos respectivos espaços de trabalho dos participantes. Análises qualitativas e quantitativas foram realizadas, em face do enfoque teórico adotado. O conjunto de resultados permitiu que se constatassem diferenças e similaridades quanto às funções que os participantes atribuem à leitura, às práticas e às atitudes relacionadas à leitura. De modo geral os participantes valorizam a leitura como fonte de aprendizagem e lazer, por isso importante para a vida pessoal e profissional, porém poucos são os que lêem ou mantêm uma ligação mais estreita com a leitura. Obras literárias são as mais procuradas nos acervos das bibliotecas. Limitações do trabalho são apresentadas, como sugestões para a realização de outros.

Palavras-chave: Leitura; Práticas de leitura; Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

GASPAR, Marlene Mariotto. **Reading practices of youngsters and adults in companies**. 2009. 142p. Thesis (Master Degree) – Course of Education, Department of Education, State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

The present study stands among studies which focus on reading as an individual practice that reflects the effects of actions and of the socio-cultural artifacts, which enable and make ground for continuous literacy experiences for the individual. An assumption is still taken that reading is an individual and situated process, and that under the multiple possible dialogs among author-text-reader, it generates distinct effects in each reader, as well as along the repeated encounters of the reader with that text. Therefore, that potentiates change in knowledge, attitude and values of readers, i.e., in their behaviors, including those related to other social practices. This work aimed to investigate functions attributed to reading, practices and attitudes concerning reading of young and adult students, and/or senior students of Basic Education – workers. It specifically compared the information between those who work in companies in which reading projects are developed with those whose companies don't provide differentiated spaces and support for reading access to their employees. The sample was constituted of 37 participants working in three transformation companies from a middle-sized county in Paraná State, which corresponded to the conditions defined for collection. Such companies provided distinct conditions to their cooperators: one offered schooling at work and developed a reading project, the second sought to encourage reading through its library collection, and the third didn't offer schooling or any other reading incentive action to its employees. For data collection, it was used: a questionnaire, two scales, and a control form for book loans. Data survey occurred in the respective workplaces of participants. Qualitative and quantitative analysis were carried out, in light of the theoretical focus adopted. The set of results allowed differences and similarities concerning the functions participants attribute to reading, as well as their practices and attitudes concerning it to be found. Generally speaking, participants value reading as a learning and leisure source, thus important for their personal and professional life; however few are those who read or keep a narrow connection with reading. Literary works are the most searched in library collections. Work limitations are presented, as well as suggestions for the accomplishment of others.

Key words: Reading; Reading practices; High School; Young and Adult workers' education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	-	Associação de Leitura do Brasil
ANPEd	-	Associação Nacional de Pesquisas e Educação
BOLO	-	Boletim de Leitura Orientada para os Professores
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	-	Câmara Brasileira do Livro
CEALE	-	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEBJA	-	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CENPEC	-	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNI	-	Confederação Nacional da Indústria
COLE	-	Congresso de Leitura no Brasil
COMLURB	-	Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro
CUT	-	Central Única dos Trabalhadores
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FIESP	-	Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPELL	-	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GT	-	Grupo de Trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	-	Índice Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
MinC	-	Ministério da Cultura
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PISA	-	Programme for International Student Assessment
PLANFOR	-	Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PNDU	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLL	-	Plano Nacional do Livro e Leitura
PR	-	Paraná
PREAL	-	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

RAIS -	Relação Anual de Informações Sociais
RH -	Recursos Humanos
RJ -	Rio de Janeiro
RS -	Rio Grande do Sul
S. F. -	Substantivo Feminino
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA -	Serviço de Educação de Adultos
SESI -	Serviço Social da Indústria
SESI-DN -	Serviço Social da Indústria – Departamento Nacional
SESI-PR -	Serviço Social da Indústria – Paraná
UFF -	Universidade Federal Fluminense
UEM -	Universidade Estadual de Maringá
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNOPAR -	Universidade Norte do Paraná

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Projetos de Leitura Financiados por Organizações Privadas _____ 61
- Quadro 2 – Caracterização das empresas quanto ao porte e oferta(s) aos seus funcionários _____ 73
- Quadro 3 – Definição das Funções de Leitura e itens correspondentes _____ 76
- Quadro 4 – Distribuição dos Itens na Ficha Controle de Retirada de Livro _____ 77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização geral dos participantes.....	74
Tabela 2 – Condições gerais de acesso à leitura, por grupo de participantes.....	86
Tabela 3 – Leitura: preferência, exigências e suportes disponibilizados pela empresa	90
Tabela 4 – Pontuação das funções de leitura, por grupo de participantes.....	92
Tabela 5 – Correlação entre as funções atribuídas a leitura.....	94
Tabela 6 – Importância da leitura	101
Tabela 7 – Características gerais quanto à leitura por grupo	101
Tabela 8 – Importância da leitura, pelos índices percentuais de resposta dos participantes	105
Tabela 9 – Índices percentuais de algumas atitudes e práticas costumeiras de leitura por grupo	105
Tabela 10 – Fontes de dificuldade ao ler: índices percentuais por grupo	106
Tabela 11 – Atitudes positivas e negativas acerca da leitura, pela opinião dos participantes: índices percentuais	107
Tabela 12 – Razões para empréstimo do livro por grupo e participante	110
Tabela 13 – Escolha dos livros: quem os indica	111
Tabela 14 – Escolha gênero textual	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A Leitura como Prática Social e Cultural.....	25
1.2 Leitura: Aspectos Conceituais	28
1.2.1 Leitura: vários olhares.....	33
1.2.2 Leitura no Brasil: alguns marcos legais.....	40
1.2.3 Biblioteca: entre livros, leituras e histórias.....	44
1.3 Letramento: Algumas Reflexões Teóricas.....	47
1.4 Jovens e Adultos: Leituras e Pesquisas.....	56
1.4.1 Jovens e adultos: escolarização e leitura em ambientes de trabalho.....	66
2 O PROCESSO DA PESQUISA	70
2.1 Contexto da Pesquisa.....	71
2.2 Caracterização Geral das Empresas Seleccionadas.....	72
2.3 Participantes.....	73
2.4 Instrumentos.....	74
2.4.1 Caracterização dos instrumentos.....	74
2.5 Procedimentos da Coleta.....	77
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
3.1 Perfil Geral dos Participantes.....	84
3.2 Funções da Leitura.....	92
3.3 Leitura de Jovens e Adultos Trabalhadores.....	99
3.3.1 Importância da leitura.....	99
3.3.2 Atitudes acerca de Leitura.....	102
3.3.3 Leitura: escolha, influências e mediadores.....	109
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A	136
APÊNDICE B	137
APÊNDICE C	138
ANEXO A	140
ANEXO B	142

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, especificamente em sua modalidade de oferta em empresas, sempre me suscitou inquietações as quais materializadas na escuta dos sujeitos envolvidos nesse processo específico de escolarização, quer nas demandas do mercado de trabalho quer relacionadas a empresas que ofertam essa escolarização.

Tais inquietações passaram a ser trespassadas por dúvidas e preocupações relacionadas à leitura e nas que encaminharam para a proposição das seguintes questões: de quais oportunidades jovens e adultos, nessas condições, dispõem para se transformar em leitores? Leitores que fossem além da decodificação? Que ao ler dialogassem? E por esses diálogos desenvolvessem novos sentidos para si e para o mundo, delineados por contornos mais precisos acerca de si e do mundo? Como dar sentido ao texto levando em conta o momento social em que ele foi produzido?

A escuta desses trabalhadores, as quais realizamos em sala de aula, por dever do ofício, como coordenadora do Programa de Educação do Trabalhador do SESI – Serviço Social da Indústria do município no qual os dados empíricos do presente trabalho foram colhidos, ora organizando, ora dirigindo e executando propostas de escolarização para jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, em indústrias de transformação.

Considero os trabalhadores como indivíduos forjados pelos contextos socioculturais gerais de sua comunidade e dos que fazem sua atividade laboral. Seus saberes, construídos ao longo da vida, nem sempre tiveram oportunidade de contar com os efeitos da escolarização, por motivos diversos. Entretanto, eles compõem o contingente do mercado de trabalho e possuem qualificações tácitas (MORATO, 2005), muitas delas desenvolvidas pela experiência do trabalho.

Charlot (2001) frisa que toda a relação com o saber, inclusive com capacidades, pressupõe a relação com o outro, com o mundo, apesar de nem sempre estabelecida com vistas à igualdade e justiça social para todos os sujeitos, nomeadamente, quanto ao acesso ao conhecimento.

¹ Oficializada como direito do jovem e adulto, após a aprovação da LDB 9394/96.

Na Idade Moderna registra-se a incorporação da ciência no processo produtivo que, de modo expressivo, contribuiu para a disseminação do código escrito (SAVIANE, 1994). Na atualidade exigem-se outros saberes do trabalhador, como autonomia intelectual para resolver problemas por meio da tecnologia e da microeletrônica (KUENZER, 2002), de modo que sua formação geral o capacite para o uso do pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático e para a compreensão global do processo produtivo.

A exigência desse novo tipo de trabalhador (KUENZER, 2002) decorre das mudanças no mundo do trabalho, as quais resultam, segundo a autora, dos efeitos cruzados de diversos fatores. Por exemplo: da crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo e da mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, isto é, de procedimentos rígidos para flexíveis, pelo esgotamento da concepção taylorista e superação do modelo fordista, que respondem às demandas dos novos paradigmas produtivos e das novas formas de produzir e reproduzir a existência humana.

Conseqüentemente, a Educação não pode deixar de ser afetada por essas mudanças. Morato (2005) indica como fonte da crise da Educação, continuamente assinalada, o fato do capital considerá-la como inadequada para atender as necessidades das novas relações sociais, forjadas por essas mudanças.

O tema Educação e Trabalho é instigante, porém, não o aprofundaremos pela especificidade que contorna os limites de nosso trabalho. Todavia, faz-se necessário assinalar a tentativa de sujeição da Educação ao capital, principalmente quando a escolarização ocorre em empresas.

A mudança do taylorismo/fordismo para a acumulação flexível² levou, segundo Antunes (2002), a mutações da classe trabalhadora, gerando fragmentação, divisão entre trabalhadores qualificados e desqualificados, mercado informal e formal, jovens e velhos, homens e mulheres, assim como à desregulamentação de direitos adquiridos pelo trabalhador, à terceirização e outros.

Surge a nomenclatura da participação do trabalhador como “colaborador” o que é uma panaceia, porque a colaboração é tutelada e a participação é manipulatória.

² Nomenclatura para a nova forma de organização do processo produtivo.

As empresas brasileiras, como as estrangeiras, investem em treinamento como qualificação profissional de seus funcionários e algumas ofertam, por exemplo, a educação básica e incentivando a leitura, foco do nosso trabalho.

Esses diferentes espaços educativos, porque circunscritos à empresa, no caso, o próprio local de trabalho, podem trazer contribuições relevantes para o funcionário como aluno: adequação do espaço e tempo à sua realidade e consequente elevação da escolaridade do jovem e adulto trabalhador. Convém salientar que este espaço constitui-se, muitas vezes, a única condição para o acesso à educação formal, na maioria das vezes negada anteriormente.

Sem negar os números e muito menos buscar minimizá-los com campanhas de escolarização, o fato é que em relação à escolarização do trabalhador, pelas informações da RAIS/2005 (Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego), dos 7.868.407 trabalhadores brasileiros registrados na indústria 60%, isto é, 4.842.271 não haviam concluído a educação básica, 84.772 eram analfabetos, 2.455.428 tinham cursado parte do ensino fundamental e 806.205 não haviam completado o ensino médio.

O perfil desse trabalhador no Estado do Paraná, quanto à escolarização, reproduz o quadro nacional. De um total de 577.938 trabalhadores 0,1% eram analfabetos, 27% não completaram o ensino fundamental, 19% não haviam completado o ensino médio. Em suma, 60% desses trabalhadores não tinham completado a educação básica.

Muitas empresas, entretanto, têm ofertado a educação escolar em suas instalações, porque entenderam que a elevação da escolaridade de seus funcionários reflete na melhoria de seu desempenho, na ampliação da produtividade com qualidade. Contribui também para melhor aproveitamento dos programas de treinamento e no entendimento de: sinais de avisos de perigo, instruções de segurança, instruções ao longo do processo, recomendações de embalagens, estocagem, transporte de produtos e outros.

Nesse contexto de escolarização dos trabalhadores em serviço, com oportunidades de leitura no local de trabalho, o ler desponta como um dos elementos formadores por excelência, por possibilitar o desenvolvimento do

pensamento autônomo, criativo, dinâmico, interpretativo, bem como novas leituras de mundo.

Por conseguinte, a formação profissional e básica cresce dentro do aparelho produtivo, pela oferta da educação básica, pela formação em serviço, pela execução de projetos de leitura e dessa forma gera, em algumas empresas, a contradição, em vista dessa formação possibilitar a formação crítica do cidadão trabalhador.

Esse cenário gerou parte de nossa inquietação, especialmente quanto às práticas leitoras dos alunos/trabalhadores, funcionários de empresas, a qual tem suporte nas reflexões de Cordeiro (2004), quando considera essas práticas como oportunizadoras do desenvolvimento do gosto pela leitura.

A ausência desse gosto e hábito de leitura tem sido identificada como um dos problemas recorrentes no Brasil, conforme atestam, por exemplo, os dados do INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – (2005): somente 26% do total da população entre 15 e 64 anos conseguem ler textos mais longos.

No caso de jovens e adultos, inseridos no mundo do trabalho, por conseguinte instigados a manterem relações interpessoais distintas das esperadas em crianças e adolescentes, por carregarem uma história mais longa e complexa de experiências, inclusive como leitores de mundo e da palavra, muitas delas devem parte de suas experiências a práticas eficientes de leitura e escrita.

Como a leitura possibilita questionamentos e transformação da realidade, não há como ignorar que a leitura e a escrita individuais refletem os efeitos das respectivas práticas sociais, as quais são complexas e revestem-se de dimensões políticas e socioculturais e de implicações ideológicas.

Como a escola não se constitui a única agência de letramento³, outras agências devem ser levadas em conta, pela responsabilidade que compartilham, particularmente a: família, igreja, rua etc. (CASSANO 2004). Portanto, o indivíduo participa de vários eventos de letramento, social e culturalmente. Tomamos a liberdade, devido à experiência que temos geradas por ações anteriores, junto a trabalhadores, de investigar outra agência de letramento: a empresa na qual trabalham. Ora, por esta oferecer a escolarização, ou propor-se a incentivar a leitura,

³ Letramento conjunto de práticas sociais que usam a escrita, de acordo com Soares (2002).

ou simplesmente porque nela e exige-se dos funcionários leitura de textos técnicos, instruções, avisos etc.

Compreendendo que as interações do indivíduo trabalhador quando exigem a leitura e a escrita lhe conferem um determinado *status* e condição para sua produção e inserção social, alguns empregadores vêm ofertando educação e ambientes diversos para incentivo à leitura no próprio ambiente de trabalho. Entre as ações educativas que muitas empresas realizam está a de incentivo à leitura, pelo fato delas acreditarem que a prática da leitura e escrita pelos funcionários contribui para uma maior eficiência na comunicação.

Algumas investem em leitura dentro da própria empresa e fora dela, por exemplo, em ações específicas que desenvolvem junto às escolas públicas. Este é o caso do Grupo Iguatemy que desenvolve o Programa de Incentivo à Leitura na Sala de Aula, utilizando a literatura de forma lúdica e prazerosa e incentivando uma postura crítica e consciente dos alunos e professores.

Outro exemplo é o da Oficina Palavra Mágica, proposto pela Fundação Palavra Mágica, com concentração de ações de leitura, escrita e oralidade para jovens. As oficinas são realizadas na sede da Fundação ou em parcerias com organizações não-governamentais, em espaços públicos, comunitários nos bairros, objetivando o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão da linguagem. Promovem-se atividades a partir de diversos textos como: crônicas, poesias, música, fotografia, cartazes, teatro e outros.

O SESI – Serviço Social da Indústria, entidade representativa das indústrias e com propostas alinhadas às metas estratégicas das empresas, atribui à educação a força base para a competitividade e o desenvolvimento sustentável desse setor produtivo. Como assinalado, Morato (2005) qualifica a adoção dessa perspectiva como estratégica por parte do setor produtivo, desde que este se ajuste às exigências de um novo padrão de produção que pressupõe trabalhadores com competências específicas.

O SESI desenvolveu o Projeto de leitura “Com os Livros nas Mãos”⁴ para atender às empresas que ofertam escolarização para seus funcionários, por meio do

⁴ Projeto de leitura iniciado pelo SESI Paraná em 2004, acesso em www.sesipr.org.br.

Programa SESI Educação do Trabalhador⁵, ou seja, pela oferta da educação básica para jovens e adultos. O projeto baseia-se na doação de livros de literatura às empresas participantes desse programa que ficam na empresa (sala de aula) de forma a facultar o acesso espontâneo à leitura, em livros literários. Dessa forma, a proposta consiste em proporcionar aos alunos, em sala de aula, uma biblioteca volante⁶, tendo o professor como incentivador da leitura. A instalação de bibliotecas próprias no espaço das empresas, para uso dos trabalhadores é outro exemplo de ação implantada por indústrias⁷.

A leitura não é nem uma prática neutra, nem um mero instrumento de adaptação, é, isso sim, fonte de poder (ABREU, 1999), e não pode ser isolada do contexto social, na qual ocorre. Em outras palavras, entendemos que não se pode utilizar a leitura e escrita como instrumentos de adaptação ao meio e, sim, como potencializadoras de transformação, isto é, de superação de práticas sociais injustas.

Podemos ainda compreender a leitura e a escrita como práticas individuais que permitem ao indivíduo participar seja de eventos culturais necessários e favoráveis a inclusão na sociedade moderna, seja de eventos de lazer, para sua realização pessoal e incentivo a realização do seu trabalho na empresa. Apesar das práticas de letramento serem social e culturalmente determinadas, elas assumem sentido pelas práticas e significados específicos de um dado contexto e instituição, como assinalou Rojo (1981).

As ações decorrentes dos modos e das práticas leitoras provocam mudanças no contexto social em que ocorrem, porque um simples bilhete exerce eficazmente sua função de comunicar. O leitor age em função do impacto dessa comunicação, de acordo com os níveis de apropriação da leitura e da escrita, portanto, a importância de se conhecerem essas práticas é inegável.

Resultantes das inquietações geradas pela prática educativa junto a trabalhadores e pelo efeito das leituras das produções acadêmicas pertinentes, as questões investigativas que sustentam o presente trabalho foram se delineando, e culminaram com a seleção das seguintes: Que práticas e funções atribuem à leitura

⁵ Programa existente no SESI em todo o Brasil com o objetivo de elevação da escolaridade do trabalhador da indústria.

⁶ Projeto "Com o Livro nas Mãos".

⁷ Empresa C, organização integrante da pesquisa empírica deste trabalho, situada em cidade porte médio do norte do Estado Paraná.

jovens e adultos trabalhadores dentro de empresas? O fato de empresas desenvolverem, em suas instalações, ações e projetos de fomento à leitura influencia as práticas e a importância atribuída à leitura por parte de seus funcionários?

Melhor dizendo, as questões relacionadas ao campo de execução do presente trabalho são:

- Que práticas de leitura são comuns a alunos jovens e adultos, trabalhadores de empresas?
- Tais práticas de leitura relacionam-se, e em que medida, às ações e aos projetos de leitura de sua empresa?
- Quais as atitudes e funções atribuídas à leitura por jovens e adultos trabalhadores de empresas distintas?

Encaminhamos, então, a pesquisa empírica, pelo seguinte foco específico: investigar as diferentes práticas e funções relacionadas à leitura junto a jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, estudantes e/ou concluintes da educação básica.

Para tanto buscamos:

- 1) Analisar:
 - a) as funções atribuídas à leitura por alunos trabalhadores, matriculados na educação básica e/ou que tenham concluído esse nível de escolaridade, nessas empresas.
 - b) as atitudes desses trabalhadores acerca da leitura.

Para que, a partir daí, possamos:

- 2) Comparar as atitudes, práticas e funções atribuídas à leitura dos que trabalham em empresas, nas quais sejam desenvolvidos projetos de leitura, com as daqueles cujas empresas não propiciam espaços diferenciados de acesso a leituras a seus trabalhadores.

Estudos têm investigado o processo de letramento de jovens e adultos como, por exemplo, Gonçalves e Dias (2003), os quais examinam se a coerência textual está relacionada à aquisição da leitura e escrita com jovens e adultos; Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) empenharam-se em analisar os principais resultados de pesquisa

sobre alfabetismo funcional, destacando as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros; Kleiman (2001) abordou as contribuições da pesquisa sobre letramento para proposição e desenvolvimento de programas de educação de jovens e adultos; Teixeira (2004) investigou o processo de leitura na educação de jovens e adultos alicerçados no poder do discurso; Paiva (2005) analisou a literatura e os neoleitores jovens e adultos; Castro (1999) investigou a leitura de adultos com escolaridade tardia. Sobre educação e trabalho destacam-se as pesquisas de Kuenzer (2002), Segnini (2000), Frigotto (1998, 2006), Gentili (1994, 2002) e outros.

Poucas investigações, entretanto, têm-se ocupado em caracterizar as práticas leitoras dos trabalhadores em seus ambientes de trabalho, estudantes ou não da educação básica.

Acreditamos que o presente trabalho possa não só contribuir para o campo de conhecimento das práticas leitoras de alunos, jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, e para possíveis investimentos das empresas na execução de projetos de leitura, como também sugerem novas investigações nesse campo.

A organização do presente relato apresenta como primeiro capítulo a revisão teórica do tema geral leitura, como prática social e cultural. Para tanto, utiliza como suporte teórico algumas das abordagens sobre o assunto, as quais visam especificar o foco que embasa as estratégias argumentativas do relato. São destacados alguns marcos legais brasileiros relacionados a políticas públicas acerca da leitura, principalmente das que se dizem facilitadoras de iniciativas de fomento da leitura, junto a jovens e adultos.

O letramento é abordado na próxima seção, e suas pesquisas sobre a leitura em ambientes de trabalho que envolvem jovens e adultos.

O segundo capítulo, sob o título “O Processo da Pesquisa”, descreve o estudo empírico, contextualizando e caracterizando os espaços nos quais, por sua vez, foram selecionados os participantes. Após essas indicações são apresentados os instrumentos e procedimentos usados para a coleta de informações.

No terceiro capítulo, “Resultados e Discussão”, são descritos os resultados da discussão pertinente ancorada no universo da produção acadêmica tomada para fundamentação de que orientou a proposição e execução da pesquisa.

Limitações são inerentes a qualquer trabalho empírico e a seu relato. Algumas delas circunscritas pela posição teórica adotada por seu autor, decorrente da leitura e das reflexões de produções anteriores, as quais determinam tanto a proposição do objeto a ser investigado, quanto as questões a serem respondidas. Estes, por sua vez, orientam os critérios para a seleção da amostra, os instrumentos utilizados e análises realizadas. A relevância de novas investigações, por exemplo, pela proposição de outras formas de interlocução com a temática e população estudada, nas reflexões finais são enunciadas considerações sobre as funções, práticas e atitudes dos participantes acerca da leitura tendo como foco análise dos resultados da pesquisa sob o contexto teórico pesquisado.

1.1 A leitura como prática social e cultural

A leitura pode tornar o homem perigosamente humano.

Guiomar de Grammont

Tudo em sociedades humanas, quaisquer aspectos e dimensões da realidade são passíveis de leitura. Isso ocorre independente dos contextos: trabalho; escola; lazer; igreja; rua; entre outros. Podemos ler desde expressões fisionômicas a escritos em suportes como os de revistas, jornais, anúncios e panfletos. Porque nos humanizamos pelas relações com outros, os efeitos da herança simbólica compartilhada na e por essas relações nos modificam. (CARVALHO, 2005)

No caso mais restrito da leitura de produtos escritos, há elementos linguísticos, muito mais do que letras e sílabas, que sozinhas não representam nada além de codificar em língua escrita. Assim como é, por vezes, experienciado pelo indivíduo no campo da produção oral, as palavras somente adquirem sentido no contexto e processo de interlocução, isto é, quando situadas. Contudo, essas práticas, da oralidade e escrita, são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. (MARCUSCHI, 2007, p.16)

Muito se tem discutido sobre a importância da leitura na escola e em outras instituições educativas, e o volume das produções científicas sobre o assunto demonstra a preocupação de educadores, linguistas e da sociedade de modo geral, com os temas relacionados à leitura.

Paiva (2005) assinala a importância de entender o ler como ato crítico, ou seja, de uma leitura que compreende as relações entre o texto e o contexto, visto que ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa a esse processo e se estende além dele.

A leitura tem sido uma das problemáticas constantes na sociedade brasileira, conforme pesquisa relatada por Amorim (2008), sob o título “Retratos da leitura no Brasil”. O autor apresenta, entre os resultados, dados preocupantes: 16% dos brasileiros não foram alfabetizados, 48% não são leitores (não leram um livro nos três meses anteriores). Do total de não-leitores, 33% são analfabetos e 37% dispõem de escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental.

Tais resultados indicam o quadro de uma precária formação inicial das habilidades necessárias para a leitura, quando há, decorrente da fragilidade dos processos de ensino aprendizagem que ocorrem nas escolas, como apontado por Cunha (2008). De acordo com esta autora, 17% dos que leem o fazem muito devagar, 7% não compreendem o que leem e 7% demonstram dificuldade em se concentrar.

Os relatórios do Instituto Paulo Montenegro, nomeadamente os do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) referem informações, quase sempre, desalentadoras. Por exemplo, o relatório de 2005, informa que somente 26% da população entre 15 e 64 anos conseguem ler textos mais longos, localizar e relacionar informações no texto, produzir inferências, identificar fontes, ou seja, fazer parte do grupo definido como de nível pleno de alfabetismo.

Os critérios adotados por esse instituto para classificar a população quanto a suas habilidades para ler são: a) analfabeto, indivíduo que não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; b) alfabetizado, nível rudimentar para aqueles que conseguem ler títulos ou frases, localizam uma informação explícita; c) alfabetizado, nível básico para os que conseguem ler um texto curto, localizam uma informação explícita que exija uma pequena inferência; d) alfabetizado pleno, conforme descrito acima.

Utilizando as marcas dos comentários conclusivos de Costa (2006), esse quadro pode ser definido como de desperdício de capital humano beirando ao genocídio mental, porque segrega, marginaliza e destrói as condições de exercício da cidadania. Ler, para esta autora, é uma atividade complexa, por exigir capacidades para atribuir sentidos ao que o indivíduo decodifica. A interpretação e a compreensão contribuem para tornar o leitor apto a posicionar-se crítica e ideologicamente em relação aos textos, ao agregar sentidos para a sua história pessoal. Ler possibilita ao sujeito criar e entender o que lê quer na superfície, quer nas entrelinhas do texto. Para tanto, a formação do leitor pressupõe capacidades aprendidas para articular informações e sentidos, para inferir e aplicar em outros contextos.

Sob essa perspectiva, a leitura se destaca como um elemento formador por excelência, por contribuir para o pensamento autônomo, criativo, dinâmico, interpretativo e por possibilitar novas leituras de mundo (LARROSA, 2003). Este

pensador exemplifica os efeitos da leitura, quando descreve o comportamento de quem estuda a partir de um texto. Salienta que o estudante renuncia àquilo que o próprio estudo poderia tornar seguro, porque entre a leitura que realiza e a que vai sendo produzida, uma fomenta a outra, inquietando-a “interminavelmente”. (LARROSA, 2003, p.9)

Toda leitura resgata vozes e múltiplos sentidos, que têm sua origem na cultura e em práticas sociais. O texto, por si, não é a fonte de seu discurso, pois esta é um exemplo de alguma outra produção social. As condições para que o leitor mantenha ou não qualquer diálogo com e a partir do texto decorrem dos efeitos de outras práticas de socialização. Estas podem tê-lo posicionado, em algum ponto do contínuo, entre assumir uma posição ativa ou passiva, em face de outrem e das suas produções. (FREIRE, 2001)

Larossa (2002) considera a leitura como algo que nos forma (no sentido de formar, de-formar, trans-formar), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

A leitura, conforme esclarece Silva (1998), cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre os homens.

Pécora (2001), por sua vez, destaca pesquisas que evidenciam a existência de uma apropriação desigual da escrita no interior dos meios sociais, assim como na perspectiva inversa, para o acesso e as condições de circulação de textos, produtos culturais que usam diferentes suportes por parte dos grupos sociais.

Este autor relata as direções pelas quais avançou o campo investigativo da história das práticas da escrita: a primeira traduzida em levantamentos de maneiras de ler históricas e de atitudes diante da leitura. Uma segunda vertente toma por objeto as apropriações de texto por parte do leitor. O autor assinala, como terceira via, a que trata de observar ou descrever os múltiplos empregos do termo leitura.

O campo investigativo da história da leitura não toma leitura, simplesmente como uma capacidade individual, mas sim como prática que possibilita modos específicos do sujeito leitor estabelecer, manter ou modificar suas atitudes, valores e significados, com reflexos em suas relações sociais.

Chartier (1999) ressalta a leitura como uma prática de apropriação, produção e invenção de significados. Os efeitos dessa prática dependem de vários fatores: da

competência dos leitores, dos seus modos de ler e dos suportes nos quais os textos são apresentados. Porque as condições socioculturais e da história de cada um possibilitam encontros distintos com o texto.

Ao finalizarmos a presente seção, destacamos a posição que assumimos: a da leitura como prática social e de que não existe o ler sem o outro e sem um contexto social, assim como um texto gera efeitos distintos em diferentes leitores e em um mesmo leitor em diferentes momentos, como frisamos. O ato de ler não se esgota na simples decodificação do escrito, palavra, frases, etc, mas se antecipa ao ato de ler e se alonga além do texto. Como ensinou Freire (2006), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que leituras que sejam posteriores à da palavra não prescindem dos efeitos desta e são uma da outra. Cada uma das leituras manifesta os efeitos da outra e é continuidade da outra.

A seguir, aspectos conceituais relativos à leitura revelam os vários olhares sobre o tema e pesquisas realizadas. Marcos legais construídos com o intuito de definir políticas públicas direcionadas ao fomento da leitura no país são apresentados e comentados.

1.2 Leitura: aspectos conceituais

A leitura pode ser considerada, como um hábito do cotidiano, um gosto, um instrumento, uma necessidade? Como já assinalado, um dos historiadores e sociólogos que estuda a leitura e suas práticas, Chartier (1999), entende-a como uma prática criativa e inventiva.

Lerner (1996) caracteriza o ler como uma entrada para outros mundos, por possibilitar ao leitor meios de questionar a realidade, compreendê-la melhor, quando se distancia do texto, assumindo uma postura crítica diante daquilo que é dito e do modo de dizê-lo. Para esta autora, quem lê tem o passaporte para o mundo da escrita o que lhe viabiliza a cidadania.

Antes de apresentar alguns dos modos de compreender e como vem sendo tratada a leitura nos círculos acadêmicos, consideramos interessante apresentar como quatro dicionários definem o verbete leitura.

No Dicionário de Usos do Português no Brasil de Borba (2002), a leitura é o ato de ler e este o de percorrer com a vista o que está escrito, interpretando:

1. ato de ler [...]; 2. previsão do futuro por interpretação [...]; 3. interpretação [...]; (Abstrato de estado) 4. cultura: não somos lá de muita leitura [...]; (Concreto) 5. texto [...]. (BORBA, 2002, p.950-951)

De acordo com esse autor, ler é a ação de: “percorrer com a vista o que está escrito, interpretando as palavras ou notas musicais”. (BORBA, 2002, p.952)

No Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975, p. 828), leitura (S.F. – Substantivo Feminino):

1. Ato ou efeito de ler; 2. Arte de ler; 3. Hábito de ler; 4. Aquilo que se lê; 5. Que se lê, considerado em seu conjunto: homem de muita leitura; 6. Arte de decifrar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério; 7. Fis: Observação da indicação de um instrumento de medida; 8. O resultado de uma medida realizada que une instrumento. 9. Proc. Dados: aquisição da informação com base em alguma forma de armazenamento.

A leitura no Dicionário de Psicologia (DORON; PAROT, 2007, p.461) é descrita como “conjunto das atividades oculomotoras e cognitivas que, a partir da extração de informações gráficas, levam à compreensão de um enunciado”. Elenca estudos sobre os movimentos oculares e, afirmando que a leitura está sob o controle da atividade cognitiva.

O Dicionário Prático de Regência Verbal (LUFT, 2007, p.352) apresenta o ler como um percorrer com a vista, interpretando, conhecendo o que está escrito, enfim, ver e interpretar o que está escrito:

Ler 1 TD: lê-lo. Percorrer com a vista (coisa escrita), interpretando, conhecendo o que está escrito: Ler textos, bilhetes, cartas, jornais, etc. [...]/
2. TD(I): lê-lo (a...); ler(-lhe) algo. Pronunciar em voz alta, ou recitar (o que está escrito) [...]/ **3. TDI:** lê-lo em: Perceber; reconhecer [...]/ **4. TI:** ler em... Procurar interpretar; perscrutar: ler na fisionomia, na expressão de alguém [...]/ **5. Int:** ler. Ver interpretar textos escritos [...]. (LUFT, 2007, p.352)

Como podemos constatar, os dicionários tomam por referência o texto escrito quando definem a leitura e o ato de ler. Não dimensionam nem assinalam a leitura de mundo, nem sua importância para a comunicação. Não referem a importância dos contornos do contexto social no qual a produção escrita ocorreu, nem a que

configura os sujeitos que a produzem e os que a lerão, sujeitos com histórias individuais e por vezes coletivas distintas.

Concordamos com Britto (2003) que não se reduza leitura a um procedimento cognitivo ou afetivo, porque é uma ação cultural historicamente construída. Como atividade envolve ações que não se restringem às que visam o acúmulo de informação. O leitor expressa em suas leituras os efeitos de seus conhecimentos prévios, do contexto social e cultural. E destes, especialmente as significações e valores relacionados ao autor e ao que ele diz e como diz no texto.

Soares (2005) discorda da classificação gramatical atribuída à leitura por autores de dicionários da língua portuguesa, como os citados acima. Para a autora, ler é um verbo transitivo, que se refere a um processo complexo e multifacetado, dependente da natureza, do gênero e do objetivo que o leitor tem ao ler. Como posteriormente afirma: “Ler é como um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2006, p.48), desde o decodificar até níveis de interpretação, compreensão, atribuição de sentidos. Nessa perspectiva, a autora observa que a escrita não pode ser compreendida apenas do ponto de vista individual, visto a competência comunicativa, por meio da leitura e escrita, reflete as práticas de letramento em determinado contexto histórico, social.

Cada leitura é uma nova escrita de um texto; o ato de criação não estaria apenas na produção escrita, mas também na leitura de quem lê, o verdadeiro produtor, não é o autor do texto escrito, mas o leitor (SOARES, 2006). Eco (1986) assinala que o texto escrito é incompleto, porque só é atualizado pela cooperação do leitor. Nessa direção é que Brandão (1994) defende o leitor como co-enunciador do texto.

Anteriormente, Ferreiro (2002) havia indicado que “os verbos ler e escrever não têm uma definição unívoca”. A autora justifica por serem “verbos que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas”. (p.40)

Pode-se tomar a leitura como uma forma privilegiada de relação com o social, porque o ler pode gerar reflexão, provocar e inquietar o leitor levando-o à proposição de questionamentos quanto aos valores e ao poder instituído. Quando tal ocorre, o leitor se torna o que Silva (1998) retrata como leitor crítico, isto é, aquele que ao ler

busca compreender as razões e avaliar os desafios sociais, pertinentes ou não, que o texto possibilita. Aquele que lê criticamente os referenciais da realidade proposta pelo texto e examina seus fundamentos. Para tanto, o autor explicita três posturas necessárias de interação do leitor com o texto: “o ler as linhas, o ler nas entrelinhas e o ler para além das linhas” (p.34). Ler para além das linhas caracteriza uma das posturas essenciais que deve ser assumida pelo leitor. Este deve ultrapassar o explícito e encoberto pelos modos do autor propor seu texto.

As formas do leitor se relacionar com os textos têm sua origem em diferentes práticas de leitura. Geraldi (1984) analisa quatro formas do leitor se relacionar com um texto escrito. Pode-se ler um texto: em busca de respostas a perguntas que se têm – “Leitura-busca-de-informações” (p.27-29); para se aprofundar mais sobre determinado assunto – “Leitura-estudo-do-texto” (p.29); para, a partir do texto, produzir algo: retirar um argumento, construir uma montagem, buscar exemplos, aprender uma analogia, produzir outros textos etc. – “Leitura do texto-pretexto” (p.29-30), e pode-se ir ao texto desarmado, sem outras intenções que não sejam as do prazer de ler por ler, sem cobranças de resultados, sem compromissos – “Leitura-fruição-do-texto” (p.30-31).

As formas dos leitores se relacionarem com textos passaram por várias transformações, algumas qualificadas por revoluções (CHARTIER, 1999). Desde sua passagem para a leitura silenciosa, realizada em suportes físicos (texto impresso) até a que hoje é possível em ambientes virtuais. O autor considera como revolução a conquista da habilidade de leitura silenciosa na Idade Média, em um momento histórico em que a prática oral era considerada indispensável para a compreensão do significado. Outro aspecto revolucionário da leitura apontado pelo autor é o crescimento de novas categorias de leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) com o aumento da produção do livro, jornais.

A aquisição e a prática da leitura silenciosa permitem ao leitor um relacionamento mais íntimo e reservado com o texto, possibilitando-lhe, também, uma leitura mais rápida, portanto, oportunidade para ler mais.

Distintas produções reportam-se às formas de entendimento da leitura que derivam dos vários campos do conhecimento humano, explicando-a, ora como restrita aos processos de relação do leitor com textos escritos, ora destacada como ato individual de uma prática social (por exemplo, MARCUSCHI, 1998). Ou então

ressaltando o sujeito-leitor como participante “do processo (sócio-histórico) da produção dos sentidos [...] fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos”. (ORLANDI, 1998, p.59)

Por exemplo, Martins (1993) entende leitura não somente como um ato de decodificação mecânica de signos, mas como um processo abrangente, que envolve elementos sensoriais, emocionais, culturais, econômicos e políticos. Por ser um processo tão amplo com vários elementos a serem estudados, seu campo de estudo precisa ser interdisciplinar. (WITTER, 1985)

Comumente, o uso do termo leitura está associado a produções escritas disponibilizadas em livros, jornais, avisos, cartas, enfim, a suportes nos quais o uso da língua escrita é adotado. Porém, o ato de ler vai muito além e antecede esta (FREIRE, 1998/2006; MARTINS, 1993). Pode-se ler a fisionomia de uma pessoa, ler o tom de sua voz, um objeto, uma paisagem, desde que o indivíduo estabeleça sentido com e para cada um desses elementos ou dimensões.

Nesse propósito de compreensão do processo de ler, nos deparamos com a configuração de três níveis básicos de leitura, citados por Martins (1993): sensorial, emocional e racional. Esses níveis estão relacionados entre si, ocorrem de maneira simultânea. O leitor pode ao mesmo tempo que manuseia o livro sentir sua textura, o texto pode remetê-lo a sentir ou lembrar de uma emoção, a refletir sobre as posições do autor e as suas etc.

A autora, após caracterizar cada um desses níveis de leitura, que considera básicos, elucida que a leitura racional possibilita que o leitor dê sentido ao texto, quando este, por exemplo, questiona sobre si e o universo das relações sociais. Ainda sinaliza que o ser humano lê como vive, pelos efeitos dos processos de interação entre suas sensações, emoções e pensamentos.

Constatamos que muito tem sido produzido sobre a leitura em várias instituições, com produções científicas sobre o assunto, o que reflete a preocupação de educadores, linguistas, sociólogos, filósofos e, de modo geral, toda a sociedade.

A preocupação com a prática e acesso à leitura é antiga. Segundo Costa (2006), a análise dos trabalhos relativos ao incentivo à leitura, especialmente dos produzidos na década de 70, indica a relevância dada ao hábito de ler, por este

possibilitar ao sujeito-leitor adquirir e aprofundar seus conhecimentos, além da prática melhorar as condições do leitor se relacionar com os textos.

A adoção da noção de hábito remete para sentidos como os de rotina, mecanização, repetição sem consciência. Desde então, passou-se a incentivar a leitura não mais sob a perspectiva de hábito, e sim como atividade para suprir necessidades interiores e pessoais, isto é, aquela que produz satisfação, prazer, de acordo com nosso entendimento seria como “o estado de “fluir” proveniente do profundo envolvimento pessoal nas atividades” (GUIMARÃES, 2001, p. 44), ou seja, foi da perspectiva externa para a interna⁸ dos motivos para o ler.

Ferreira (2004) concluiu, após analisar as produções acadêmicas realizadas em distintos programas *stricto sensu*, que as discussões empreendidas acerca de leitura precisam ser continuadas. Essa sua conclusão apoia-se no registro das diversas modalidades, formas e sentidos pelos quais a leitura vem sendo tratada, instituindo, assim, uma necessidade de focalizá-la em suas múltiplas e complexas dimensões.

1.2.1 Leitura: vários olhares

A leitura é uma produção da experiência humana que a história social promoveu (YUNES, 2005). Para a autora seria pleonasma dizer que a leitura é uma prática social, porque esta atividade somente pode ocorrer na e pela prática social. Seja considerando o sujeito-leitor, sua história de leitura, sua relação com os textos, com o autor, com a produção social de sua época, seja considerando a história da leitura, suas práticas, sua memória social, sua criticidade, sua prática reflexiva, sua produção de sentidos.

Tendo em vista o que orientou a proposição do título desta seção, isto é, Leitura: vários olhares, passaremos a apresentar uma análise de algumas das suas dimensões individuais e sociais.

⁸ Motivação Intrínseca sob a perspectiva da Teoria da Avaliação Cognitiva possui três proposições básicas: locus de causalidade, percepção de competência no desempenho de atividade de aprendizagem focalização da influência do contexto interpessoal e intrapessoal (destaque para o interesse). (GUIMARÃES, 2001)

Uma das contribuições da psicolinguística (área interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e linguística)⁹, tem sido favorecer para a compreensão das dimensões individuais, quando se considera que a leitura exige um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, para que se concretize o ato de ler.

Para Smith (1991, p.17), “a leitura é uma habilidade complexa, na qual intervém uma série de processos cognitivo-linguísticos de distintos níveis, cujo início é um estímulo visual e cujo final deve ser a decodificação do mesmo e sua compreensão”.

Sob tal perspectiva, esse autor destaca os aspectos da leitura que permitem compreendê-la como uma atividade construtiva e criativa. Para tanto, assinala a compreensão como base e não como simples consequência da leitura, ao justificar que os conhecimentos adquiridos durante a leitura são associados, interligados aos conhecimentos textuais e de mundo que o sujeito-leitor já possui. A construção de significados, por parte do leitor, ocorre como resultado de suas experiências e referências.

Pode-se concluir que, nesta visão, o ato do indivíduo ler é algo que ultrapassa a ação mecânica, ao romper com o escrito, porque ganha um contorno social, já que destaca os efeitos da sua socialização, bem como os da leitura ativa, em vista das experiências e referências das leituras interferirem na leitura.

Passemos para a dimensão social ou, poderíamos dizer, para a perspectiva social da leitura, como prática fortemente marcada por fatores sociais e históricos. Para Freire (1996), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A leitura de mundo pode fluir na atividade da leitura escrita, abrindo espaço para o diálogo crítico do mundo, para a interlocução do sujeito-leitor com seu mundo interior, com a realidade social e com o próprio texto. Este educador, realça os efeitos da dinâmica dessa interlocução, pelo diálogo, por este viabilizar o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, promovendo a conscientização do eu no mundo e do mundo em cada um.

Por sua vez, Alves (2004) destaca o conceito de mediação, conforme proposto por Vygotsky, como elemento importante para a construção do

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Projeto Proleitura**: na formação do professor. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2009.

conhecimento por parte dos indivíduos. Na mediação, as produções sociais, como os signos, as linguagens, os instrumentos e demais artefatos sociais fazem-se presentes. As práticas socializadoras, legitimadas por uma determinada cultura, propiciam a aquisição da herança simbólica (CARVALHO, 2006). Entre eles os signos e discursos que permitem a constituição da representação da realidade, e, no caso, os modos de ler.

Por isso, a leitura se constitui para o sujeito-leitor como habilidade social (ALVES, 2004), pois demanda a mediação de outros, os quais ensinam os modos legitimados de interpretação na cultura. A leitura pode, então, ser considerada como instrumento de formação cidadã.

Silva (1998) considera que ler é uma prática social de interação com os signos, na qual a produção de sentidos ocorre por meio da compreensão- interpretação desses signos. Este autor salienta que a riqueza maior de um texto reside em sua capacidade de evocar múltiplos sentidos para o leitor. Não considera que a leitura possa ser reduzida. Para sua explicação, há processos cognitivos e afetivos, por ser uma ação cultural e historicamente construída. Critica os discursos oficiais por reforçarem a idéia de que ler é uma questão de hábito que se adquire por vontade individual, independente dos vínculos sociais estabelecidos ou que foram possibilitados, assim como o faz Britto (2003).

Entendemos que a leitura envolve um processo de compreensão, não reduzida à mera decodificação de conjuntos de palavras, Orlandi (1998) descreve-a como um processo ativo, que exige participação do sujeito quando ao texto atribui significados.

Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e a sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o da mera decodificação, mas o da compreensão. [...] o processo de compreensão de um texto não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. (ORLANDI, 1998, p.38, Grifos Nossos)

Entender a mensagem dos textos (Silva, 2002) é ação fundamental para a atividade da leitura, porque ler, conforme este autor, é um modo pelo qual o sujeito-leitor pode compreender e interpretar a expressão registrada pela escrita e, conseqüentemente, passar a compreender o mundo e perceber-se nele.

Compreendemos, enfim, leitura, como uma atividade humana, cujas práticas decorrem de condições sociais, históricas e culturais situadas, as quais instituem modos de ler, usos, sentidos e distribuem as condições de acesso aos que podem ser lidos.

Tomamos de empréstimo definições sobre leitura apresentadas por Leffa (1996), para demonstrarmos que, apesar do processo de leitura possibilitar múltiplos enfoques, a escolha de um entendimento implica na tomada de um posicionamento político, crítico e ético, com consequências para prática educativa e para o olhar sobre o objeto pesquisado, no nosso caso, as práticas leitoras de jovens e adultos em ambientes de trabalho. Esse autor apresenta a leitura como um processo basicamente de representação, que de um ponto de vista geral envolve os sentidos de e para tudo o que circunscreve o espaço do indivíduo, como emoções do semelhante e espaço físico, não-restrito à palavra escrita.

Orlandi (1998) apresenta historicamente o uso da palavra texto, para clareza deste objeto do ler. Por exemplo, no século XII texto significava livro do evangelho; no século XIII passa a ter um sentido mais geral, perdendo seu caráter sagrado por designar qualquer texto, como os profanos. Para caracterizar como uso o termo texto, tomamos de empréstimo as palavras de Magalhães (2008, p. 206), por considerar texto um produto, um processo: *“é um produto no sentido de ser resultado de um contexto de situação e de cultura particular; é um processo no sentido de exigir contínua “escolha semântica”, grifos da própria autora. Texto é um produto e um processo no qual se organizam diferentes formas discursivas e como sintetiza Belmiro (2003, p.122), “pólo catalisador para onde confluem e se harmonizam diferentes instâncias de aprendizagem”.*

Em termos restritos ao mundo da escrita, Leffa (1996) discorre sobre duas vertentes, as quais considera como antagônicas: ler como extração de significados do texto e como atribuição de significados ao texto. Antagônicas pelos verbos que designam relações distintas do sujeito-leitor com o texto: o extrair ou de atribuir significados ao texto. “Uma das proposições da leitura é que ler implica significado”. (LEFFA, 1996, p.12)

A realidade que circunscreve a produção das atividades humanas é simbólica (CARVALHO, 2006). Entretanto, pelas vertentes apontadas por Leffa (1996), reconhece-se a postura atribuída a cada uma delas pelo sujeito-leitor.

Quando ler é extrair significado do texto, a leitura, restringe-se a compreensão do próprio texto, instituindo o texto como aquele que possui um único, exato e preciso significado, o qual precisa apenas ser identificado pelo leitor. Esta forma de entendimento da leitura, configura-a como um processo linear correspondente à sequenciação do texto, sem levar em conta as inferências e os conhecimentos prévios do leitor, sua história, espaço cultural, nem o espaço e posição do autor, nem sua intenção ao eleger seu interlocutor (leitor), nem sua representação acerca da realidade sócio-histórica-cultural. Há como uma total subordinação do sujeito-leitor ao texto, como se o conteúdo do texto fosse transferido para o leitor.

Outra vertente, proposta por Leffa (1996), é a daqueles para quem ler é atribuir significados ao texto. Ressalta-se nesta que o significado não está no texto, mas ele é atribuído pelo leitor. O escrito pode provocar sentidos diferentes em cada um ou em cada leitura. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios, visão de mundo, as experiências pregressas em leitura do sujeito-leitor são considerados relevantes para a atribuição de significados, pois, além de preencherem de modo idiossincrático possíveis lacunas do texto, podem ultrapassar os sentidos propostos por quem produziu o texto.

Em vista disso, pode-se concluir que a qualidade do texto escrito não se encontra no objeto a ser lido e sim nas experiências prévias do sujeito-leitor quando lê o texto, como afirma Leffa (1996, p.14), “o significado não está na mensagem do texto, mas, na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”.

O entendimento da atividade processual da leitura passa do linear circunscrita ao seguimento do texto multideterminado, dadas as condições experienciais anteriores do leitor e das que realiza quando lê. Desde quando o texto é selecionado ou prescrito, o leitor estabelece hipóteses e metas, que influenciam a atribuição de significados ao longo da leitura e porque a atribuição de significado ultrapassa o término da leitura de um texto específico.

Leffa (1996) considera a leitura como um processo complexo, que não pode ser focado simplesmente em uma dessas vertentes, isto é, a do texto ou a do leitor, para que se explique a compreensão obtida pela atividade de ler, pois, ao fixar-se em um deles, inicia-se automaticamente, a exclusão do outro. O autor reconhece que é necessário respeitar a interação do leitor com o texto, considerando-se os

papéis do leitor e do texto, bem como o processo de interação entre eles, visto que ler é interagir com o texto.

Essa perspectiva, apesar de levar em conta os conhecimentos prévios do leitor, não salienta os efeitos do entorno social, cultural, histórico, nem do sujeito-leitor, nem dos aspectos na produção do texto, porque o texto, em nossa opinião, é um objeto produzido nas e pelas relações humanas, em tempos, espaços e cultura específicos. Pois, como indica Soares (1991, p.25), “a leitura tem significados diferenciados para os indivíduos de cada um dos segmentos sociais, relacionando-se diretamente ao contexto histórico e social em que estão inseridos”.

Zappone (2001) descreveu as abordagens dominantes acerca de leitura no Brasil. Relata que a abordagem estruturalista foi difundida no país na década de 70. Por esta abordagem, a leitura parece ser reduzida a um processo mecânico: ler é decodificar. O leitor tem como função decodificar os elementos linguísticos. Não se ressaltam as circunstâncias sociais, culturais e históricas (ORLANDI, 1998), nas quais a leitura ocorre. O foco é o texto e o leitor deve extrair do escrito seu entendimento.

A autora situa, no início dos anos 80s, a abordagem cognitivo-processual. Nesta é destacado o papel ativo do leitor, porque ao ler reelabora o texto com base nos processos internos desencadeados durante o processo leitor, atribuindo significados ao texto, sem, contudo, destacar os efeitos da relação entre texto e leitor.

A autora identifica, ainda, uma terceira abordagem, a qual situa a partir do final da década de 90. Nesta, a leitura é considerada como produção de sentidos. Esta abordagem valoriza o caráter de interação da escrita, da leitura e do papel desempenhado pelo leitor na constituição do texto. O sujeito leitor é visto como autor/construtor e o texto é percebido como lugar da interação, sendo os interlocutores vistos como indivíduos ativos que se constroem dialogicamente. (CAMARGO, 2006)

Zappone (2001) ressalta a abordagem que nomina político-diagnóstica, muito presente no Brasil a partir de 1980, sob influências das idéias de Paulo Freire. Nessa sua abordagem o ler é se engajar.

Na obra de Paulo Freire está presente e clara a questão da relevância da conscientização, para as transformações sociais. Este educador acreditava que a conscientização não era um mito do Terceiro Mundo, mas um fenômeno humano, independente do espaço e do tempo, porque todos os homens têm a necessidade de decifrar sua realidade para transformá-la.

Sob a perspectiva político-diagnóstica (ZAPPONE, 2001), aprender a ler é aprender a ler o mundo, compreender o próprio contexto. Dessa forma, a leitura de mundo flui e abre espaço para a leitura da palavra. Esta, segundo Freire (2006), pode ser realizada ou como leitura dialógica ou como leitura não-dialógica. A primeira implica a interação, o espaço para o diálogo, encorajando o leitor a produzir sua palavra, sua leitura de mundo. A segunda, a leitura não-dialógica, não é plural para as interpretações, restringe-se à decodificação do dito. Não abre espaço para o leitor produzir sentidos e com isso impede o diálogo.

Por fim, é importante salientar o apontado por Britto (2003): para alguns a leitura é concebida como ato redentor, capaz de salvar o sujeito da miséria, porém, como este autor adverte:

A concepção redentora individual da leitura articula-se com uma visão de sociedade em que o sucesso e insucesso são sempre creditados aos sujeitos particulares, escamoteando-se o caráter excludente e discriminador da sociedade capitalista. [...] A tese de que, pela leitura, pode-se ascender socialmente, não é apenas enganadora, como, e principalmente, reforça o preconceito político e social contra os segmentos sociais marginalizados. (BRITTO, 1998, p.12)

Nesse texto, o autor ressalta a importância social de uma concepção crítica acerca de leitura, nas seguintes palavras:

[...] uma concepção crítica de leitura, compreendida enquanto prática social passa necessariamente pela denúncia radical da desigualdade social e das formas de escamoteamento ideológico dessa desigualdade. (BRITTO, 1998, p. 12)

A leitura é uma ação cultural historicamente construída, conforme salientamos (CHARTIER, 1999; SOARES, 1991; COSTA, 2006; PÉCORRA, 2001; BRITTO, 2003; SILVA, 1998; YUNES, 2005; ALVES, 2004)

O abandono de uma visão ingênua acerca de leitura, que remete a considerá-la por si, como redentora das condições da desigualdade social, encobre a natureza excludente e discriminadora da sociedade que credita aos indivíduos a responsabilidade por tal desigualdade. Conforme Britto (1998), precisa ser substituída por uma visão crítica.

A leitura é uma das formas privilegiadas de relação do indivíduo com as práticas e artefatos sociais, quando se constitui em um meio para a reflexão, provocação e inquietação, pelos questionamentos que formula acerca dos valores e dos agentes de poder. Como diz Silva (1986): “a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor em nível individual e coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações”.

1.2.2 Leitura no Brasil: alguns marcos legais

O PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura (2006), expressa uma diretriz de política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil visando incentivar a parceria na construção de políticas públicas e culturais. A base que dá suporte legal ao PNLL é a portaria interministerial, nº 1442/06 do Ministério da Cultura e Ministério da Educação, cuja gestão é realizada em conjunto por representantes dos dois Ministérios. A proposição desse plano emergiu da consciência da importância de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros a bens, serviços e cultura. Quatro eixos sustentam a proposição dos objetivos enunciados por esse documento como principais: democratização de acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização do livro e da comunicação; desenvolvimento da economia do livro.

Esse documento delinea os seguintes princípios norteadores acerca da leitura e escrita: expressões de práticas sociais; elementos fundamentais para a construção da cidadania; produções que devem ser analisadas tendo por foco a diversidade cultural; uma concepção de leitura que ultrapasse o domínio do código da escrita alfabética. A valorização do verbal e do não-verbal, o incremento às tecnologias da informação, a valorização do espaço da biblioteca, enquanto dínamo

cultural, bem como uma atenção especial à literatura, e à EJA, como objetos de especial atenção no que tange às políticas e ações ligadas à leitura, concorrem como objetivos. Considera, ainda, como imperativo: a criação de condições favoráveis para letramento e acesso ao livro por parte de jovens e adultos, que não tiveram acesso aos estudos no ensino fundamental e médio ou sua continuidade. (PNLL, 2006)

Em suma, esse documento tem como objetivo geral assegurar e democratizar o acesso à leitura e à escrita, como condições indispensáveis, nos dias atuais, para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja em nível individual, seja no âmbito coletivo, por meio das ações delimitadas pelos eixos:

Eixo 1 – Democratização do acesso à leitura: comporta a proposição e desenvolvimento de atividades como as que seguem: implantação de novas bibliotecas; fortalecimento da rede atual de bibliotecas; conquista de novos espaços de leitura (salas de leitura, bibliotecas volantes, pontos de leitura e outros); distribuição de livros gratuitos; melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura; incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação.

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores, definido por um conjunto de estratégias, como as que seguem: formação de mediadores de leitura; projetos sociais de leitura; estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura; sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial; prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura.

Eixo 3 – Valorização da leitura e comunicação. Constituído por ações que visem à conscientização da importância do livro e da leitura, de modo que revertam em estratégias de fomento a práticas de leitura, publicações impressas e outras mídias dedicadas à valorização do livro e da leitura.

Eixo 4 – Desenvolvimento da economia do livro. Contempla esse eixo o conjunto de estratégias voltadas ao: desenvolvimento da cadeia produtiva do livro; fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura; apoio à cadeia criativa do livro; maior presença no exterior da produção nacional literária científica e cultural editada.

Quanto aos fundos para implantação do proposto por esse Plano, estima-se a contemplação de recursos públicos e da comunidade privada, os quais deverão, por incentivos, parcerias, convênios, custear as ações vinculadas à leitura, ou seja, são eventos empreendidos (políticas, programas, projetos, ações continuadas) pelo Estado e sociedade civil. Nesses três anos de vigência do Plano, ações foram planejadas e executadas, entre as quais destacamos algumas: Programa Cultura Viva, Programa São Paulo – um estado de leitores, Bibliotecas Populares – uma proposta cidadã em Niterói (ações em esfera governamental); Biblioteca Comunitária Ler é Preciso – Instituto Ecofuturo e Programa Prazer em Ler – Instituto C&A (ações da sociedade civil). (AMORIM, 2008)

É importante ressaltar a vanguarda das formulações do PNLL, a qual, porém, “permanece com um trabalho inconcluso” (AMORIM, 2008, p.8) se considerarmos as metas estabelecidas em 2006.

Na tentativa de entender se realmente existem incentivos da parte pública recorreremos às leis e encontramos a Lei 10.753 de 31 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003)¹⁰, a qual institui a política nacional do livro.

No texto da Lei 10.753 constatamos que o livro¹¹ é simultaneamente conceituado como um bem econômico e cultural. Cabe frisar alguns dos pontos que coincidem com nossa pesquisa, os quais identificamos no Artigo 1º que expressa como diretrizes: assegurar ao cidadão acesso ao livro e considerar o livro como um suporte fundamental para a difusão da cultura e para a transmissão do conhecimento, com vistas ao aperfeiçoamento social e à melhoria da qualidade de vida.

A leitura desse texto nos levou a considerar como essa promoção e incentivo da leitura podem constituir-se simultaneamente em uma prática habitual e em uma panaceia, esta quando inculca à população a perspectiva de que somente pela leitura sejam possíveis o progresso nos campos econômico, político, social, bem como a equidade do saber e da renda. O texto dessa Lei expressa, novamente, o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura por meio de parceria entre entidades públicas e privadas.

¹⁰ BRASIL. Ministério das Comunicações. **Lei Federal nº 10.753**, de 30 de outubro de 2003: Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2009.

¹¹ A letra de Lei considera o livro como a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não-periódicas, grameadas, coladas ou costuradas, em volumes cartonados, encadernados ou em brochura, com capas avulsas ou em qualquer formato de acabamento

Especificamente, em relação a jovens e adultos, em outubro de 2008, o MEC – Ministério da Educação, pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na Resolução nº 44¹² estabeleceu critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, ou seja, para pessoas que ainda não desenvolveram plenamente suas habilidades e competências de leitura e escrita, conforme destaque da Resolução. Nessa Resolução é considerada como necessária a promoção de ações sociais que contribuam tanto para o desenvolvimento da capacidade crítica quanto para a consolidação da subjetividade, de modo que diminua o descompasso entre escolaridade e acesso aos bens culturais.

Para tanto, o documento apresenta algumas linhas de ação a serem contempladas na proposição de quaisquer projetos com vista à promoção e acesso à leitura: formação de leitores e mediadores de leitura; produção e distribuição de tecnologias educacionais de fomento à leitura; pesquisas e avaliação sobre leitura.

As linhas de ação são subdivididas em várias atividades, das quais destacamos as pertinentes à promoção de leitura, expansão e dinamização dos espaços de leitura para esses leitores, com indicativos para a sua criação no espaço de trabalho, dado o foco da nossa pesquisa e à análise das práticas leitoras dos participantes do presente trabalho, nos ambientes de seu trabalho.

A Resolução exige cuidados que garantam, nos projetos a serem implementados, o respeito às características étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, de identidade regional e que se circunscrevam às situações particulares dos leitores, como os de hospitalização, deficiência e de privação de liberdade.

Apontamos esses marcos legais, como exemplos da preocupação pública demonstrada, pelo menos em discursos oficiais (leis, resoluções etc.), para que possam ser visualizadas intenções, razões e objetivos propostos, nem sempre de conhecimento de todos acerca de como o Governo Federal direciona e convoca outros a participar de projetos para a promoção da leitura e formação de leitores no Brasil. Necessários, porém ainda insuficientes, para que ultrapássemos os níveis

¹² BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/FNDE/CD/Nº 44** de 16 de outubro de 2008. Estabelece critérios e procedimentos para a execução de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2009.

aqueles de desejáveis de leitura e para o exercício pleno da cidadania, conforme apontado nos discursos oficiais.

1.2.3 Biblioteca: entre livros, leituras e histórias

Etimologicamente, a palavra biblioteca deriva dos termos gregos: *biblion* – livro, *théke* – caixa, armário. Por conseguinte, essa palavra carrega em si a imagem de guardadora de livros. Por muito tempo e até hoje faz parte do imaginário de muitos, a concepção de biblioteca como lugar de tesouros culturais da humanidade na qual são guardados e cuja acessibilidade é para poucos. (NOBREGA, 2005)

A proliferação das bibliotecas aconteceu, no período pós-revolução industrial, segundo relato de Castro (1999), com o intuito de que seus acervos contribuíssem com a escolarização para a formação qualificada da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico. Assim com as bibliotecas é facilitado o acesso às obras. Por um lado, era facilitada a “boa leitura” (CASTRO, 1999, p.63), e, por outro, pretendia-se que as “pessoas ociosas se mantivessem calmas e ocupadas”. (CASTRO, 1999, p.63)

Sempre há uma possibilidade de que se identifique a contradição nas intenções de dominação, no caso quanto à acessibilidade ao conhecimento. Por exemplo, a proliferação das bibliotecas propiciou a popularização das obras, que ao saírem da guarda do domínio privado, por exemplo, do clero e da nobreza, viabilizou a formação de outros leitores. Para alguns, com os quais não concordamos totalmente, só quando a biblioteca adquire um caráter leigo e civil é que “revela sua verdadeira função de centro difusor democrático de cultura, a que todos têm livre acesso”. (NOBREGA, 2005, p.123). Não basta somente a biblioteca sair dos domínios do clero e da nobreza e vincular-se ao leigo e civil para que ocorra a democratização da cultura, outros elementos são importantes neste processo, como: escolarização, eventos de letramento, formação de mediadores, etc.

Essa autora assinala que só a partir do século XIX, o livro começa a ser visto como provocador de experiências complexas no leitor, como instrumento psicológico.

Castro (1999) relata, sob a modalidade de retrospecto histórico, a constituição das bibliotecas no Brasil, com enfoque nas ações dirigidas a jovens e adultos, enfoque que tomamos de empréstimo para traçar o que segue.

Como se sabe, as primeiras bibliotecas foram criadas pelos jesuítas, tendo os acervos sido organizados em conventos e seminários. Os livros pedagógicos jesuíticos tiveram sua entrada lenta no Brasil colônia devido à censura de Portugal.

A leitura, propiciada pelos acervos de bibliotecas, teve um incentivo maior com a vinda da família real para o Brasil. A chegada da Imprensa Régia e da Biblioteca Real foi um marco histórico, por terem, a seu modo, contribuído para a produção de livros e jornais no país.

Com o predomínio das bibliotecas ligadas a ordens religiosas, com o Estado eximindo-se de sua responsabilidade, foi a partir da metade da década de 1930 que a leitura passou a ser considerada importante para a instrução da população, especialmente para a educação de adultos. Como diz Castro (1999, p.69): “Observa-se pela primeira vez a leitura sendo considerada dentro de um processo mais amplo, e é aqui também onde se encontra alusão à biblioteca ligada à educação de adultos” Entretanto, é importante lembrar que estamos falando de uma época na qual 80% da população era analfabeta, porém, não tão distinta da de hoje, conforme dados do INAF (2005).

Segundo Moura, Ribeiro e Vóvio (2001), em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, tendo por objetivo a execução de um programa progressivo para ampliação da educação primária de modo que incluísse o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Entretanto, foi em 1947 que ocorreu a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tendo por finalidade a reorientação e coordenação geral dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Nesse ano foi lançada a primeira campanha de divulgação em âmbito nacional para chamada dos cidadãos a cumprirem Educação de Adultos e Adolescentes, prevendo-se uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, seguidos de uma etapa de ação em

profundidade. Nessa campanha, foram criados centros de cultura, bem como bibliotecas municipais.

Na realidade poucas bibliotecas são identificadas, nesse período, porque como caracteriza Castro (1999, p.69): “as bibliotecas poucas vezes foram pensadas como recurso de aprendizagem/leitura de adultos”, e para tanto ele usa o argumento recolhido em Miranda:

[...] não há lugar para o livro onde não existe sistema educacional desenvolvido e, por extensão, não haverá lugar para a biblioteca [...], onde o mesmo sistema educacional não coloca a leitura como instrumento de socialização aberta da sociedade. (MIRANDA, 1983 *apud* CASTRO, 1999, p.69)

O autor reconhece uma visão mais avançada de biblioteca no programa de educação de adultos na *Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler*, desencadeado na década de 1960, em Natal. As bibliotecas volantes funcionavam em caixas-estantes em sistema de rodízio em vários postos de atendimento espalhados pela cidade. Além dessas bibliotecas volantes, foram criadas as bibliotecas populares, com postos de empréstimos de livros, assim como um ônibus que percorria vários bairros da cidade.

Porém, esses movimentos, mesmo que tênues e localizados, de incentivo à leitura e que oportunizaram à população condições de acesso livre a materiais escritos, foram extintos com o Golpe Militar de 1964. No caso, as bibliotecas da *Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler* foram fechadas e seus acervos abandonados.

Na década de 1970 foi iniciado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, o qual comportava um subprograma de literatura com o objetivo de oferecer aos alunos obras literárias. Porém, com o fim do MOBREAL¹³, em 1985, algumas obras foram incorporadas às bibliotecas municipais, outras foram perdidas.

Coincidência ou não, no século XXI, constata-se uma ação similar, vinculada a outra campanha de alfabetização, qual seja a da literatura para as salas de alfabetização de jovens e adultos (Lorenzoni, 2006). Os alunos do Projeto Por um

¹³ Em 1985, o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, esta foi extinta em março de 1990.

Brasil Alfabetizado são contemplados com o projeto de leitura “Literatura para Todos”, o qual conta com dez livros de sete gêneros literários diferentes, destinados às salas de aula de alfabetização de jovens e adultos. A leitura corre sob sistema de rodízio, mediada pelo professor alfabetizador, como incentivador.

A biblioteca é um espaço importante para a educação continuada do adulto, porém, nela devem ser incentivadas e desenvolvidas práticas de leitura que permitam encontros do leitor consigo mesmo e com os outros. (SILVA, 2005)

Como Nóbrega (2005) tão bem indica, a biblioteca deve proporcionar ambiências de leitura, isto é, espaços agradáveis para o convívio do leitor com livros ou outros suportes de leitura.

Essas considerações sobre a história das bibliotecas no Brasil e de sua vinculação à formação de jovens e adultos foram feitas, pois duas das empresas selecionadas para o desenvolvimento do presente trabalho possuem bibliotecas: uma delas, sob a modalidade de biblioteca volante (Empresa B) associada à execução do Projeto Com os Livros nas Mãos; a outra (Empresa C) com uma biblioteca para seus funcionários, com jornais, revistas e um acervo de 500 livros, distribuídos com assuntos de: administração, autoajuda, ficção, literatura brasileira, romance, finanças pessoais, infanto-juvenil, informática, liderança, sociologia/filosofia, economia, família, literatura estrangeira, medicina, política, religião, técnico, enciclopédia/dicionário/manuais e vídeos.

Os custos dessa biblioteca são subsidiados pela empresa a qual, além da compra de livros, criou um sistema para gerenciar o acervo e empréstimos das obras, bem como para o registro das obras mais lidas, dos leitores mais assíduos, por setores da empresa. A biblioteca da empresa ocupa um espaço para guarda dos livros, gerido pelo RH – Recursos Humanos.

1.3 Letramento: uma análise a partir de reflexões teóricas

Como vimos, a leitura, melhor dizendo, as leituras são construídas nas e pelas relações humanas (VÓVIO, 2006), que acontecem em tempos e espaços diferentes, por conseguinte, sempre situados. Isso permite dizer que quando nos

referimos a práticas de leitura estamos falando de práticas que ocorrem devido à herança simbólica comum a uma dada cultura (CARVALHO, 2006). Os modos de apropriação e de uso da leitura e da escrita acontecem, portanto, em diferentes circunstâncias, realidades sociais, culturais e históricas. Conseqüentemente, espera-se que haja condições para que se estabeleçam várias práticas de relações, por exemplo, com e pelo uso da língua, sociedades nas quais, sejam distintas as possibilidades de acesso àquela. Com isso diversos entendimentos entre interlocutores e do leitor são prováveis de acontecer.

Os posicionamentos adotados acerca de leitura, ao longo do presente trabalho, remetem para questões recentes quanto ao uso, no contexto brasileiro, do termo letramento¹⁴, introduzido após 1980.

Dentro da academia constatamos o uso do termo letramento com conceituações diferentes, por vezes antagônicas, por vezes complementares. Tentaremos relacionar tais conceituações com seus respectivos referenciais teóricos e suas conseqüências para a visão de leitor, para políticas públicas relacionadas à leitura e, principalmente, para a compreensão das práticas de leitura de jovens e adultos, foco do nosso trabalho.

Podemos citar, como exemplos de diferenciação dessas conceituações, as evidenciadas por Soares (2002) em seu texto “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. A autora resgata o significado de letramento como de “práticas de leitura e escrita” (KLEIMAN, *apud* SOARES, 2002, p.144); há também os que o especificam como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos e objetivos específicos, bem como para referir os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Por conseguinte, conclui-se que o termo letramento se refere ora à aquisição e práticas de leitura e escrita, pelo indivíduo, ora ao seu desenvolvimento longo da história, em uma sociedade. Independente dessas diferenças, pode-se afirmar que as pesquisas sobre o tema contribuíram, e muito, para redefinir, no Brasil, as dimensões do aprender a ler e escrever.

A partir do sumário das considerações expostas sobre o termo, é preciso, entretanto, reconhecer que há substituição do letramento por outros termos

¹⁴ Etimologicamente significa: letra – forma portuguesa da palavra latina littera, mento – sufixo que indica resultado de uma ação.

reconhecidos no Brasil, os quais apontam para uma das significações, seja a individual, seja a social.

Por exemplo, Britto (2004) identificou vários trabalhos, em cujos títulos o termo letramento foi preterido por outros. Indica como exemplos: “Alfabetismo e atitudes” de Vera Masagão Ribeiro; a tradução do título da obra “The literacy dictionary, the vocabulary of reading and wruting”, de Theodore L Harris & Richard E. Hodges, a qual na edição em português recebeu o título de “*Dicionário de alfabetização – vocabulário de leitura e escrita*”; a obra “Literacy and orality”, de Davi Olson e Nancy Torrance, traduzida com o título de *Cultura escrita e oralidade*.

Esse autor afirma que os termos levantados nessa compilação de obras (alfabetismo, alfabetização, cultura escrita) não podem ser considerados equivalentes, por não ser fácil delimitar cada um deles e o próprio termo letramento.

Uma significação, salientada por Britto (2004), é a de que letramento supõe um agente formador, como o de alfabetização e escolarização ao qual pode estar relacionado, enquanto que o de alfabetizado e letrado supõe apenas que o sujeito seja capaz de fazer com a escrita. Esta significação remete ao processo, a outra à condição, uma diz respeito, por exemplo, a políticas educacionais, a outra à capacidade demonstrada pelo sujeito ou grupo social. São diferenças que podem trazer consequências práticas para o trato dessas questões no cotidiano e para a formação do jovem e adulto leitor, por exemplo.

Dois aspectos foram ressaltados por Britto (2004), quanto a letramento como o processo: o de que esse processo pode estar vinculado à escola ou pode ocorrer por ações socioculturais como mídias, indústria, imprensa e outros; aos usos da escrita, pelas ações de uma.

O autor aponta, também, duas dimensões para o termo letramento, a individual e a grupal/coletiva: a primeira remete a capacidades individuais, centradas em competências singulares, desconsiderando que o conhecimento é um produto social, “construído em condições históricas objetivas em que a pessoa se encontra” (BRITTO, 2004, p.53); a segunda, a comportamentos ou condições sociais, com suas formas de organização social, construção de produtos de circulação na cultura, produção de valores, comportamento.

Anteriormente, Soares (1998) abordou essas duas dimensões do letramento, esclarecendo: na individual, o foco encontra-se na posse, simplesmente, da tecnologia do ler e escrever, como atributo pessoal do indivíduo; na dimensão social, o letramento é visto como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita.

Em sociedades letradas há uma série de situações, nas quais a leitura e escrita são necessárias. Por exemplo, para compartilhar informação, o indivíduo/grupo envolve-se em eventos de lazer, para a realização pessoal ou mesmo como meio de integração social e profissional, seja esta em um espaço específico, como o acadêmico, com produções científicas, ou não. Rojo (2000), considera letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos, porém destaca os efeitos, para os indivíduos, dos modos como circunscrevem os eventos de letramento. O título de seu trabalho, de modo especial, é instigante: “Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?”. A autora resgata para isso dois modelos de letramento comuns na literatura, conforme Soares (1998), o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo pressupõe uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, sendo a escrita um produto completo em si mesmo. Nesse modelo não se leva em conta o contexto da produção da escrita e da leitura. Atribui-se a responsabilidade pelo fracasso do processo unicamente ao indivíduo.

As consequências da adoção do modelo autônomo para a alfabetização na escola foram analisadas, por exemplo, por Kleiman (2008). De outras consequências, cita trechos de jornais que mostram o mito do letramento na sociedade, o qual alicerça a atribuição de efeitos desejáveis, no âmbito social, como: garantia da manutenção das características da espécie; garantia cultural pela capacidade individual para a integração na vida moderna e o igualitarismo; determina a ascensão e mobilidade social; os presentes nos macroprocessos de desenvolvimento econômico; agente necessário para a distribuição da riqueza e aumento da produtividade; necessário no processo de emancipação da mulher; necessário para o avanço espiritual.

As práticas de letramento não são determinantes por si mesmas, como descritas no modelo autônomo, elas são determinadas pelo contexto social,

marcadas pela história, o social, a política, o econômico, como assumidas no modelo ideológico.

Pressupõe-se, no modelo ideológico, “que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar” (ROJO, 2000, p.3), incluindo nestas esferas sociais as estruturas de poder contidas na sociedade. É importante salientar que as práticas de letramento mudam conforme o contexto, demonstrando diferenças nas práticas discursivas (discurso – conjunto de práticas discursivas presentes no mundo do falante) de grupos socioeconômicos distintos (KLEIMAN, 2008). Fica evidente a compreensão de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, estas inseparáveis de seus respectivos contextos, não sendo esses usos da linguagem neutros.

Kleiman (1998) traz contribuições significativas para ações com jovens e adultos, foco do nosso trabalho, ao considerar o letramento como uma prática social e não somente como prática limitada a eventos que envolvem a escrita, mas também a oralidade. Está muito presente nas atividades do jovem e adulto, ao escutar uma notícia no rádio, ou na televisão. Os textos ouvidos têm as marcas da modalidade escrita, sendo portanto um evento de letramento que, na relação entre o oral e escrito, não pode ser de oposição, mas de complementaridade na prática social.

“O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável” (KLEIMAN, 1998, p.182), podendo ser a Igreja, a família, partidos políticos, sindicatos e a empresa onde o jovem e adulto trabalha, estas com uma linguagem específica. A escola é uma agência de letramento peculiar, com características específicas, pois tenta transformar a oralidade dos alunos.

O letramento compreende o indivíduo como um ser contextualizado indissociável das práticas sociais que constrói um leitor capaz de, no mundo letrado, ter um papel amplificado que consiste em não somente aceitar o que foi escrito, e a ele se sujeitar, mas também, em ler de uma forma que possa reconstruir o texto para si, conforme sua história de vida e necessidade individual.

Cassano (2004) reconhece que a escola não é a única agência de letramento. Ela indica outras agências que deveriam ser levadas em conta pela escola, como, por exemplo; a família, a Igreja, a rua e outras, tendo, então, várias práticas de letramento social e cultural. A mesma autora aborda os resultados de pesquisa com famílias e as várias agências de letramento:

- Igreja – Destaca que as práticas de leitura nesta agência ocorrem, principalmente, de duas maneiras, por uma interação direta com Deus ou intermediada pelo pastor. Considera-se, nesses termos, uma leitura submissa ao dogma ou à interpretação de outro.
- Família – A escrita perpassa o cotidiano familiar intermediando atos rotineiros, por meio de leituras de bulas de remédio, manual de instruções, receitas culinárias, meios de comunicação, contação de histórias.
- Rua – Ambiente onde também ocorrem eventos de letramento: nas compras e em leituras incidentais.

A escola é uma agência de letramento privilegiada culturalmente. Faz-se necessário que ela respeite as diversas práticas leitoras dos alunos, os auxiliem a vivenciar eventos de letramento que incluam situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados. (MATENCIO, 2004)

É importante esclarecer que diversas agências de letramento proporcionam práticas de letramento e/ou eventos de letramento, sendo designadas por Soares (2004) como evento de letramento as situações em que a língua escrita é integrante do processo de interação entre os participantes. E como práticas de letramento tanto comportamentos dos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita em determinada situação.

As interações em que o indivíduo participa inseridas nessas práticas sociais por meio da leitura e escrita conferem um determinado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada, visto que o sujeito que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Considerar a leitura numa perspectiva de letramento é não isolá-la do contexto social ou tê-la somente

como instrumento para adaptação, pois ela não é uma prática neutra, é um espaço de poder. (ABREU, 1999)

O letramento é resultante da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18, Grifos nossos). Em termos individuais, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas o faz em práticas sociais, nas quais o uso da leitura e da escrita se faz presente.

O conceito de letramento, que tomamos, envolve esse cultivar e exercer práticas sociais que usam a leitura e a escrita, o que possibilita a discussão da leitura para além da decodificação. Ademais, reiteramos essas práticas como processos potencializadoras, no fluxo individual, para transformação de outras práticas sociais.

Soares (2006) destaca Paulo Freire por este ter sido um dos primeiros educadores a ressaltar o poder revolucionário do letramento. Concordamos com a autora, pois, como demonstrou Freire (2006), ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la.

Soares (2004) demonstra que a palavra escrita não pode ser compreendida apenas do ponto de vista individual, já que a sua condição comunicativa, pela leitura e escrita, deve expressar os efeitos de sentido validados e legitimados pelas práticas de letramento, de um determinado contexto sócio-histórico.

Contudo, as práticas de letramento escolar nem sempre viabilizam a inscrição plena do indivíduo, por exemplo, no campo do trabalho. Não são poucos os que leem e escrevem textos na escola, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita no trabalho. Por exemplo, de lerem manuais ou de escreverem instruções claras para serem seguidas por outros.

Esses usos diferenciados da escrita e da leitura, comumente encontrados em uma população, foram propostos por Ehlich (1983) (*apud* ROJO 1995, p.71) em três categorias, como seguem:

Baixo Grau de Letramento (BGL): de nenhum uso de escrita até uso de escritas para funções em práticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas,

anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). [...] Médio Grau de Letramento (MGL): os usos de escrita incluíram também funções homílicas (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante [...] Alto Grau de Letramento (AGL): todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção.

No Brasil, têm-se tornado comuns os critérios usados em pesquisa pelo Instituto Paulo Montenegro, cuja atenção é voltada para os graus de alfabetismo funcional, particularmente de jovens e adultos; por conseguinte, ao invés do termo letramento usam o de alfabetismo. Para tanto, conforme as habilidades demonstradas em leitura atribuem um dos quatro graus: grau baixo, grau médio-baixo, médio-alto e alto grau de alfabetismo.

Conforme Ribeiro (2002), são inscritos no grau baixo de alfabetismo os indivíduos cujas capacidades para leitura e escrita são restritas, simples, instrumentais, práticas, baseadas na observação e experimentação. O grau médio-baixo mostra que, embora as atividades de leitura e escrita sejam ainda restritas, existe uma exigência um pouco maior, principalmente relacionada ao profissional e vinculada à linguagem oral. Já no grau médio-alto, as habilidades de alfabetismo estão presentes no profissional, porém são utilizadas com maior frequência no ambiente familiar, lazer, educação dos filhos, atualização dos conhecimentos. No grau alto de alfabetismo, a vida dos pesquisados é enriquecida pela escrita, na qual mobilizam textos teóricos, especializados, leitura minuciosa de livros, jornais e outros.

Retomamos Britto (2004), porque com ele concordamos que letramento não se reduz a definir o que a pessoa pode fazer usando a leitura/escrita, mas especialmente os modos pelos quais os sujeitos se inserem nas esferas sociais, culturais e conseguem participar dos benefícios que a sociedade apresenta.

Esse autor evidencia pontos de tensão e conflito entre duas tendências: a tecnicista e a política. A primeira, por costumar classificar as pessoas pelo quanto sabem ou usam a leitura e escrita, sem levar em conta os problemas sociais, modos de produção ou problemas políticos. A outra, por centrar seu foco nas interfaces do sujeito e nos contextos histórico-sociais.

Tomamos para nós as palavras desse autor quando ressalta: “toda ação e conhecimento humanos são políticos e as formas de saber e de fazer são

condicionadas pelas condições materiais e sociais objetivas em que se realizam” (BRITTO, 2004, p.62). Porque essas condições definem os contornos das possibilidades abertas aos indivíduos para se inserirem socialmente, a escolarização de saberes e fazeres, particularmente no campo da leitura e escrita tem sido objeto de atenção, de teóricos (por exemplo: Freire, 2006) e pesquisadores, como os relacionados nos *sites* das reuniões anuais da ANPEd¹⁵ e das bianuais, promovidas pela Associação de Leitura do Brasil (ALB)¹⁶. Das reuniões da ANPEd destacamos, nomeadamente, os que compõem os grupos de trabalho: “Alfabetização, Leitura e Escrita”; “Educação Fundamental”, “Educação de Jovens e Adultos”. Da ALB, daqueles que, ao longo de 30 anos, vêm discutindo seus trabalhos abrigados nos eixos temáticos “Educação de Jovens e Adultos”; “Leitura, Escola, História”; “Letramento e Alfabetização”; “Linguagens em Educação Infantil”; “Leitura e Produção no Ensino Superior”, dos Congressos de Leitura no Brasil (COLE).

Independente da diversidade dos grupos de pesquisadores que vêm, nas últimas três décadas, socializando suas produções nos encontros da ANPEd e no COLE, o fato que ressalta é o da compreensão, por parte desses pesquisadores, de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem ao longo de toda a escolarização.

Ambas as entidades preocupam-se com um segmento da população, foco de nosso trabalho: jovens e adultos. Distinguem a modalidade de oferta da educação a eles destinada: “Educação de Jovens e Adultos”.

Isso, porque é importante ressaltar que especialmente entre jovens e adultos inscritos, trata-se de sujeitos na maioria das vezes, inseridos no mundo do trabalho. Portanto, com uma história de vida mais longa, mais complexa, do que a de uma criança, pelos conhecimentos acumulados. Isto é, apresentam três condições, algumas vezes relegadas por essas oportunidades de escolarização: de “não-criança”, de muitas vezes excluídos da escola e de serem membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 2002)

Após estas considerações gerais teóricas anteriores, abordaremos, a seguir, algumas das pesquisas realizadas sobre leitura com jovens a adultos.

¹⁵ www.anped.org

¹⁶ www.alb.com.br

1.4 Jovens e Adultos: leituras e pesquisas

As considerações teóricas realizadas a partir de pesquisas produzidas, tendo por foco a leitura de jovens e adultos, constituem-se em fontes importantes para a instituição de algumas das diretrizes que orientam a proposição da oferta da EJA, bem como para a sua análise crítica.

A revisão da produção junto ao banco de dados da CAPES, a partir do portal <www.capes.gov.br>, do *Scielo*, permitiu que constatássemos a ausência de produções específicas de ações e/ou programas voltados para o campo das práticas de leitura de jovens e adultos, no ambiente de trabalho. Encontramos, entretanto, no buscador *Google*, em *sites* empresariais, a apresentação e descrição dos projetos que estão sendo desenvolvidos nas respectivas empresas, embora sem que tenham sido analisados os seus efeitos.

Iniciaremos apresentando relatos de pesquisa identificados a partir do portal Scielo-Brasil <www.scielo.org>, coletados tendo por referência o período de 2000 a 2007: (OLIVERA, 2004; GONÇALVES e DIAS, 2003; RIBEIRO, 1997; RIBEIRO et al, 2002; KLEIMAN, 2001; ALMEIDA, 2006)

Oliveira (2004) sistematiza suas reflexões elevando a importância da psicologia do adulto. Para tanto, considera o desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo da vida, destacando a importância das práticas culturais para a constituição do psiquismo. Na pesquisa que realizou, a autora relata que a partir de entrevistas realizadas com trabalhadores urbanos, de curso supletivo para elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho, os resultados evidenciaram a necessidade de que as práticas educativas tomem os adultos como sujeitos plenos, em constante constituição.

Gonçalves e Dias (2003) examinaram se o estabelecimento da coerência textual está relacionado à aquisição da leitura e escrita, por parte de jovens e adultos em processo de alfabetização. Os participantes na faixa etária de 15 a 45 anos, estavam matriculados no 1º e 2º ciclos da educação básica de jovens e adultos em uma escola pública. As autoras registraram, a partir da produção oral de uma história original, que os resultados são condizentes com a literatura quanto a que a escolaridade contribui para o estabelecimento de padrões que imprimem as

condições e graus de coerência na produção oral.

Como destacado anteriormente, Ribeiro (1997) aborda a problemática do alfabetismo funcional: conceito, origens, aplicações e estudo dos encaminhamentos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre o tema. Para isso, a autora utiliza como metodologia a análise das pesquisas efetuadas sobre o tema. O trabalho assinala a tendência atual em considerar o alfabetismo como um fenômeno multidimensional e a importância dos contextos, práticos e ideológicos, em que acontecem os usos da leitura e da escrita. Conclui, destacando os principais problemas teóricos metodológicos implicados na pesquisa do tema.

Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) sintetizam os principais resultados de uma pesquisa, realizada em 2001, sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros. As autoras usaram para coleta de dados testes de leitura e questionário, junto a uma amostra representativa da população entre 15 e 64 anos, objetivando levantar informações sobre *background* educacional, usos da linguagem escrita em diferentes contextos. Os resultados apontaram para correlações significativas entre práticas de letramento, níveis de alfabetismo e grau de escolaridade.

No relato da pesquisa, intitulada “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento”, Kleiman (2001) apresenta alguns dos elementos que permitem desenhar uma interface da pesquisa acadêmica com os programas propostos para o campo da educação de jovens e adultos. Para isto, Kleiman (2001) utilizou dados colhidos por cinco anos, em um projeto de formação do alfabetizador, o qual objetivou analisar a interação entre professor e aluno em classes de alfabetização de jovens e adultos. A autora constatou que a pesquisa qualitativa desenvolvida neste contexto permitiu registrar as concepções e crenças dominantes sobre letramento, e que ela é potencialmente mais adequada para descrever os processos de aprendizagem da língua escrita, por permitir examinar as práticas discursivas que tornam algumas agências de letramento mais bem-sucedidas do que outras.

Além disso, encontramos duas pesquisas em dois *sites* distintos e uma dissertação: no *site* <www.revej@com.br> a pesquisa de Vóvio (2006), que abordou as práticas de leitura na EJA, pelos vários sentidos atribuídos à leitura, aos modos de ler e aos objetos presentes nas situações nas quais pessoas interagem e se apropriam dos bens culturais relacionados à escrita. Toma por leitura a relação das

pessoas com qualquer objeto escrito produzido nas e pelas relações entre grupos sociais específicos. Com isso, estabelece um entrelaçamento com os estudos sobre letramento. A autora conclui considerando como tarefas complexas o ensinar e o aprender a ler, enfatizando a importância da diversidade dos objetos e das práticas de leitura, nos processos de aprendizagem de jovens e adultos, a qual favorece a inserção na sociedade e o exercício da cidadania.

No *site* <www.telecongresso.sesi.org.br> encontramos a pesquisa de Almeida (2006), na qual ele estudou o processo de formação do leitor na educação de jovens e adultos, tendo por referência a execução do “Projeto Acreditar”, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal/RN. Pela observação exploratória, entrevista com o professor e alunos de uma turma de alfabetização do referido projeto, o autor objetivou analisar os efeitos da mediação pedagógica para a formação do leitor. Demonstrou que a mediação pedagógica é imprescindível para a formação do leitor, porque a atitude leitora do professor se torna crucial para a formação do leitor.

Cabe lembrar que anterior a essa pesquisa, Bleck (2000) havia destacado a importância das práticas leitoras do professor para a construção da leitura.

Em sua dissertação pela UEM – Universidade Estadual de Maringá – Medeiros (2002) realizou pesquisa junto a jovens e adultos de cidade do norte do Paraná, tendo por foco a formação destes como leitores proficientes, principalmente de textos literários. Para essa finalidade analisou a Proposta Curricular Nacional para a EJA, o material didático utilizado por um Centro da EJA e as informações obtidas em entrevistas realizadas com os professores desse Centro. A autora constatou que os princípios gerais e o referencial teórico que dão sustentação à EJA distinguem-se dos encontrados na realidade prática, especialmente por esta modalidade de ensino ser tratada como marginal. Registrou, ainda, a falta de qualidade dos materiais didáticos usados para leitura nesse Centro. Enfim, verificou a desarticulação entre o discurso da proposta curricular e a realidade praticada nesse Centro da EJA.

É importante ressaltar as pesquisas conduzidas pelo GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário e pelo CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, pelo relato das experiências e produção acadêmica acerca de práticas

leitoras, escolarização da leitura literária (EVANGELISTA et al, 2003; PAIVA et al, 2004; PAIVA et al, 2005).

Dentre essas produções destacamos algumas que fazem referência a pesquisas com jovens e adultos leitores (BELMIRO, 2003; TEIXEIRA, 2004; PAIVA, 2005), por exemplo.

O estudo de Belmiro (2003) sustenta-se na idéia de que o letramento amplia e fortalece o sentido de inserção na cultura, bem como, ao propiciar novas possibilidades de acesso aos bens simbólicos, abre caminho para a cidadania. Leva, ainda, em conta os sujeitos (jovens e adultos) como seres históricos, inscritos em um dado momento sócio-histórico, com suas linguagens. A autora apresenta, à guisa de sugestões, alguns caminhos, para a formação de leitores, entre eles o trabalho com a linguagem oral, por considerá-la um dos eixos da ação com a linguagem. Quando o professor propicia a produção da oralidade em suas aulas, pode conduzir seus alunos a formas diferentes de organizar as informações: parafrasear, comentar e resumir oralmente o que leu.

Entre as produções acerca da democratização da leitura identificamos a de Teixeira (2004), na qual ela apresenta considerações sobre a alfabetização de jovens e adultos, fundamentada em um alfabetismo crítico pelo domínio das habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Em relação aos materiais didáticos, a autora salienta a importância dos professores levarem em conta as diferenças socioculturais desta modalidade de ensino, da região, do público a ser atingido, da cultura, além da exploração e ampliação da rica experiência de vida dos alunos jovens e adultos, para escolher os textos que indicam.

Paiva (2005) analisa os encontros possibilitados a jovens e adultos pelo currículo da EJA para a literatura. Ao analisar a literatura reporta-se à leitura e conseqüentemente à alfabetização, esboçando um cenário da realidade brasileira, em termos de alfabetização. Um ponto relevante de seu trabalho é o relativo à análise dos materiais produzidos para a alfabetização e a leitura destinados a esse público, o qual, ela percebe que ainda está vinculado à concepção de materiais para aprender a ler e não à de materiais para ler. Isto é, textos produzidos como pretexto para que sejam trabalhadas a gramática, a ortografia, o vocabulário.

No entendimento desta autora, jovens e adultos como “neoleitores” (p.112) devem ser despertados para a leitura de textos da literatura, porque “a natureza desse texto presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de produção de significados, de sentidos, de crítica e de criação, de inventividade, de ousadia”. (PAIVA, 2005, p.120)

Podemos concluir que as produções teóricas e de pesquisas e os relatos de experiência sobre a leitura de jovens e adultos apontam para uma visão dos indivíduos como sujeitos históricos, trabalhadores. Como tais, com uma história de vida, na qual as marcas da experiência diferem e assinalam as suas condições de participantes na comunidade, por vezes pela cultura específica, na qual os saberes, as vivências políticas, do trabalho, sindicais, econômicas, traçam os contornos que os distinguem.

Além disso, essas produções apontam para a leitura como um ato político, pelo processo de letramento, que possibilita e é produzido nas e pelas relações sociais. É evidente que a questão da leitura é um tema em aberto, complexo, com dimensões diversas: históricas, sociais, políticas. Podemos, então, dizer que as pesquisas que envolvem leitura com jovens e adultos têm propiciado conhecimento sobre suas práticas leitoras. Porém, pesquisas ainda são realizadas, na maioria dos casos, com exceção das realizadas pelo INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), em estabelecimentos formais de formação de leitores, privilegiadamente a escola.

Nosso foco da pesquisa são jovens e adultos em seus ambientes de trabalho, voltados para as suas práticas leitoras. Entretanto, não encontramos pesquisas com este enfoque, mas vários projetos de leitura que estão sendo realizados com este público, alguns dos quais são descritos no Quadro 1, o qual sintetiza as informações sobre os projetos de leitura: instituição financiadora do projeto e ou programa de leitura, sua abrangência, ano de início, seus principais objetivos e caracterização.

Projeto/Programa de Leitura	Proposição de... Ano de Início	Público-alvo e Âmbito de Atendimento	Objetivos Principais	Ações principais
Programa "Carro-Biblioteca/Frente de Leitura" ¹⁷ .	Programa da Escola de Ciências da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Início ano de 1973. Programa integrado Ao Projeto Mala de Leitura do Centro Pedagógico da UFMG e Contos de Mitologia da Faculdade de Letras da UFMG.	Crianças, jovens e adultos na cidade de Belo Horizonte.	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o acesso e a democratização da informação e do conhecimento e inserção cultural das populações de baixa renda; - Promover a aproximação das comunidades com o universo da leitura e da informação, desenvolvendo habilidades e o gosto pela leitura, pela ampliação do nível informativo dos usuários. Objetiva que os usuários desenvolvam uma compreensão crítica da realidade, de forma a intervirem enquanto cidadãos no contexto social. 	Auxiliar crianças e adolescentes em suas atividades de pesquisa escolar, recreação. Prover os adultos de condições leitura de lazer e informativa.
Projeto "Biblos" ¹⁸ .	Programa Federal Alfabetização Solidária com participação da UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Início em 1999.	Atende crianças, jovens e adultos de comunidades carentes de Londrina.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar bibliotecas para comunidades menos favorecidas que atenderão crianças, jovens e adultos. Tem como lema "Dar o que ler a quem tem sede de saber", considera que o "livro pode trazer vários benefícios e até sobressair em relação aos demais meios de cultura, pois tem o poder de multiplicar as mensagens, atingindo um contingente humano muito grande, independente das distâncias e dos espaços; tem o poder de projetar informações fixas e precisas, com um processo que provoca o raciocínio, a reflexão, a fantasia". (MEDEIROS, 2004, p.1) 	Criação de bibliotecas em comunidades menos favorecidas, por meio da arrecadação de livros em diversos meios: acadêmicos da universidade, clubes de serviço, livrarias, editoras, bibliotecas, bancos, comércio, indústria e população em geral.

¹⁷ Fonte: REIS;CABRAL (2004).

¹⁸ Fonte: MEDEIROS NETO (2004).

Projeto/Programa de Leitura	Proposição de... Ano de Início	Público-alvo e Âmbito de Atendimento	Objetivos Principais	Ações principais
Projeto "Pró-Leitura" ¹⁹ .	Realização do projeto em uma sala da EJA em São Gabriel/RS. Início e término em 2005.	Jovens e adultos da rede municipal do município de São Gabriel/RS.	- Realizar estudo de caso sobre a importância da leitura na elaboração de significados e construção da experiência vivencial.	Observação das atividades aplicadas aos alunos, verificando se estavam condizentes com de sua trajetória de vida, por meio de leituras de textos, movimento dialógico, entrevistas.
Projeto "Lendo Nossa Gente", incluso no Programa "Crer para ver" ²⁰ .	Natura em parceria com a Ação Educativa, Alfabetização Solidária e CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, 2006.	Jovens e adultos em escolas de várias regiões do Brasil.	- Distribuir livros (acervo com 50 títulos) a escolas de várias regiões do Brasil, que não possuem biblioteca.	Distribuição de acervo com 50 títulos de interesse a jovens e adultos de escolas de várias regiões do Brasil, principalmente escolas que não dispõem de biblioteca. Para seleção das obras desse acervo, os responsáveis realizaram consultas a instituições e especialistas que atuam com a EJA.

¹⁹ Fonte: SILVEIRA (2005).

²⁰ Fonte: NATURA <<http://www.natura.com.br>> Acesso em 07 jan. 2009.

Projeto/Programa de Leitura	Proposição de... Ano de Início	Público-alvo e Âmbito de Atendimento	Objetivos Principais	Ações principais
Projeto "Literatura para Todos" ²¹ .	Governo Federal, por meio do Projeto "Por um Brasil Alfabetizado", 2006.	Visa o atendimento de jovens e adultos alfabetizando, matriculados no Projeto "Por um Brasil Alfabetizado".	<ul style="list-style-type: none"> - Facultar a jovens e adultos inseridos no Projeto "Por um Brasil Alfabetizado" acesso a livros literários. - Realizar ações em sala de aula, utilizando os livros de literatura disponibilizados, mediadas pelo professor alfabetizador. 	A organização é realizada com dez livros de sete gêneros literários diferentes, para as salas de aula de alfabetização de jovens e adultos, do Projeto "Por um Brasil Alfabetizado", com leitura em sistema de rodízio, mediadas pelo professor alfabetizador, como o incentivador da leitura.
Programa "Entre Leituras e Vassouras" ²² .	Biblioteca Corporativa da COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro/RJ, 2007.	Jovens e adultos garis trabalhadores da empresa.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o prazer de ler, a criatividade, a cidadania e a melhoria do vocabulário. - Despertar entre os empregados a necessidade da educação continuada, principalmente entre os funcionários com baixo e médio nível de escolaridade da Companhia, por meio da biblioteca volante e hora do conto, ambas realizadas no ambiente de trabalho dos garis. 	São 42 bibliotecas volantes, com um acervo de 30 livros de literatura, auto-ajuda, distribuídos em sistema de rodízio para 104 unidades da empresa. Adota-se a prática do voluntariado pautado nos princípios da responsabilidade social da empresa com ações da biblioteca volante, hora do conto, troca-troca de livros entre os empregados, doação de livros e oficina de leitura.

²¹ Fonte: LORENZONI (2006).

²² Fonte: FERREIRA et al (2007).

Projeto/Programa de Leitura	Proposição de... Ano de Início	Público-alvo e Âmbito de Atendimento	Objetivos Principais	Ações principais
Projeto "A importância da Leitura nas empresas" ²³ .	Editora Tribuna do Norte, na cidade de Apucarana, 2008.	Funcionários das empresas da cidade de Apucarana e região que aderiram ao projeto, por meio de contrato estabelecido.	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o funcionário da leitura, seu gosto pelo ler, por meio do acesso ao jornal. - Ampliar a capacidade de produção de textos orais e escritos. 	Distribuição de jornal elaborado pela editora, aos trabalhadores em seu ambiente de trabalho, juntamente com cinco livros, para leitura no horário de almoço, café e intervalos. Mediação semanal realizada pela coordenação do projeto.
Projeto "Ler e Pensar" ²⁴ .	Editora Gazeta do Povo.	Crianças e jovens de escola públicas e privadas. Jovens e Adultos integrantes do Programa Educação do Trabalhador no Estado do Paraná. Início do projeto – 2005.	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para transformação pessoal, influenciando a realidade da escola, da família, da comunidade e da educação de uma forma geral, por meio da leitura. - Apresentar jornal como recurso pedagógico complementar, voltado à melhoria da expressão oral e escrita. - Melhorar a expressão oral e escrita. - Ampliar e dar significado aos conteúdos escolares, estimulando o pensar integral, desenvolvendo a reflexão crítica, compreensão da realidade, estimulando a atuação efetiva de educandos e educadores no contexto social. 	Projeto socioeducativo desenvolvido nas escolas públicas e privadas pela Editora Gazeta do povo. Envio às escolas cadastradas lotes quinzenais do Jornal Gazeta do Povo, exemplares são distribuídos de acordo com o número de alunos da escola. É encaminhado também o BOLO – Boletim de Leitura Orientada para os Professores.

²³ Fonte: Editora Tribuna do Norte

²⁴ Fonte: SANTOS; ALDA (1995)

Projeto/Programa de Leitura	Proposição de... Ano de Início	Público-alvo e Âmbito de Atendimento	Objetivos Principais	Ações principais
Projeto "Com os Livros nas Mãos" ²⁵ .	SESI para o trabalhador inserido no Programa SESI Educação do Trabalhador. Início 2004.	Alunos da EJA e funcionários das empresas do Estado do Paraná integrantes do Programa SESI Educação do Trabalhador.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar aos alunos da EJA e aos funcionários das empresas o acesso a livros literários. - Mediar o acesso às leituras. 	<p>Organização de biblioteca volante com um acervo de 50 livros doados para a(s) empresa(s) que mantém (mantêm) parceria com o SESI, ofertando escolarização para seus funcionários. Os livros são disponibilizados em sala de aula e/ou no RH da empresa para acesso dos trabalhadores. Em sala de aula tem a mediação do professor para o incentivo à leitura.</p> <p>Em 2005 e 2006 foram atendidos: 38 empresas do Estado do Paraná, 86 turmas de alunos/trabalhadores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1.276 trabalhadores, com 60 professores envolvidos no projeto.</p>

²⁵ Fonte: SESI/PR

Encerro este breve inventário, o qual não leva à exaustão as ações existentes no país, porém, é importante ressaltar que somente 7% das empresas brasileiras investem em leitura para seus funcionários e/ou comunidade (AMORIN, 2008), essas empresas, instituições, são fomentadoras da leitura em seu entorno. A maioria delas investe em ações para jovens e adultos, com duas características: acesso a informações, conhecimento e literatura.

As principais ações são voltadas para o acesso ao suporte livro, por meio de bibliotecas fixas, volantes e doações. As mediações ficam sob a responsabilidade de bibliotecários, professores, RH e voluntários das empresas.

Somente dois projetos têm cunho científico desde o planejamento até a verificação de resultados. A maioria atua com voluntariado, arrecadação de recursos, sem definição de política efetiva da empresa para formação dos recursos humanos, tendo a leitura como foco norteador do processo de formação. A maioria são projetos, com possibilidade de término a qualquer momento, diferentemente da estruturação de um programa.

Destacamos que, independente de projetos, programas, ações voluntárias, arrecadativas, distributivas, trata-se de um conjunto de ações que visam a promoção da leitura na e para a comunidade, principalmente em ambientes de trabalho. Tanto a leitura quanto a escolarização serão abordadas na próxima seção.

1.4.1 Jovens e adultos: escolarização e leitura em ambientes de trabalho

No Brasil, no século XIX, ocorreram poucas iniciativas voltadas à Educação de Adultos; as que ocorreram foram pouco significativas e de cunho preconceituoso, com poucos resultados. No século XX, após a década de 40 outras ocorreram visando a alfabetização de jovens e adultos.

A Educação de Adultos, no período dos anos 50s e início da década de 60, foi marcada pelas idéias de Paulo Freire, as quais mobilizaram os educadores para conscientizarem e mobilizarem os grupos sociais excluídos a entenderem a alfabetização como um instrumento para a afirmação do desenvolvimento da cultura popular.

Todas as iniciativas de alfabetização de adultos com base nessa proposta e de qualquer outra iniciativa similar de um ponto de vista ideológico foram reprimidas e extintas, ao longo dos governos militares.

Com o fim da ditadura militar, o país entra em um processo de redemocratização, o qual culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta Constituição garante, pela primeira vez, o direito ao ensino fundamental gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, no caso jovens e adultos.

Na década de 1990 sobressaem preocupações com a qualificação da mão-de-obra no campo produtivo. Como assinala Fernandes (2003, p.70): “o discurso da empregabilidade considera a educação e a qualificação como possibilidades de inserção do indivíduo no setor produtivo”. Apenas na segunda metade da década de 1990 se constata, por parte do Governo federal, uma preocupação com a educação de jovens e adultos com proposição de uma série de documentos: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Elementos para uma Avaliação Diagnóstica de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto e Manual de Orientação para a Implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental em 1997.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, foram publicadas em 2000, como referencial para a educação formal desses alunos, as quais devem ser seguidas por quaisquer iniciativas da sociedade civil organizada (FERNANDES, 2003). Por essa proposta, a EJA não é compreendida na esfera assistencialista, discriminatória e compensatória.

Em face desse cenário destacamos a educação de jovens e adultos como uma modalidade de escolarização e como tal parte do sistema educacional, responsável pela educação básica.

Ventura (2007) considera que, no processo de transição de um modelo ao outro, a educação passou de uma tentativa de ajustar-se às exigências do padrão fordista²⁶ de acumulação para a tentativa de adequar-se ao referencial de

²⁶ Elementos principais da produção fordista: linha de montagem, produtos homogêneos, controle do tempo e movimento, produção em série, trabalho parcelado, fragmentação das funções, separação entre elaboração e execução. (ANTUNES, 2002)

flexibilização produtiva²⁷. A autora entende que a relação entre trabalho e educação e a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida ao atendimento das demandas imediatas do mercado, pois a produção flexível passa a exigir um novo trabalhador, para o qual, segundo Kuenzer (2002), passa a ser atribuída “autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exijam posicionamento ético e compromisso com o trabalho”. (KUENZER, 2002, p.57)

A educação brasileira, tendo por foco os trabalhadores, deveria ter por base a compreensão da necessidade de uma escola de natureza científico-tecnológica para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo por norte a educação emancipadora. Ocorrendo isso seriam garantidos ao jovem e adulto trabalhador conhecimentos científicos sem caráter compensatório e sem responsabilizar os indivíduos pelo alcance de uma melhor qualidade de vida. (VENTURA, 2009)

Como ressalta essa autora, atualmente existem várias ações desenvolvidas no âmbito dos poderes públicos e da sociedade civil. No caso da sociedade civil, podemos citar o esforço efetivo do empresariado brasileiro, na oferta da educação ao trabalhador, pelo reconhecimento da escolarização como condição, por vezes, fundamental para a qualidade e a produtividade industrial.

Segundo Fernandes (2003, p.17), por essas ações se consolida a idéia de “ações sociais responsáveis propostas pelos programas de solidariedade empresarial”.

Fernandes (2003) relata a pesquisa desenvolvida pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL em 2001, para ressaltar que 49% das mil empresas da amostra investem em educação, em grande parte centradas na própria força de trabalho.

De acordo com a proposta pedagógica do Colégio SESI CIC Educação de Jovens e Adultos (2006) a EJA do SESI/PR pretende viabilizar por suas ações uma educação orientada para o trabalhador, levando em conta as demandas do setor produtivo. Busca atender os alunos em seu local de trabalho, contemplando o binômio espaço e tempo desse alunado, com salas de aulas nos espaços das

²⁷ “Uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro uma desconcentração produtiva [...] características básicas: produção muito vinculada à demanda, ela é variada e bastante heterogênea, fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, tem como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção [...]”. (ANTUNES, 2002, p.181)

empresas e parceiros. A proposta é a de atender o aluno/trabalhador em seu local de trabalho e em horários convenientes ao setor produtivo.

No Paraná, o Programa SESI Educação do Trabalhador coordenado nacionalmente pelo SESI-DN (Serviço Social da Indústria – Departamento Nacional) busca reverter o quadro da sub escolarização no segmento industrial.

Especificamente, em cidades de porte médio do Estado do Paraná, como é o caso do município de Apucarana, no qual foi executada a parte empírica do presente trabalho, a Empresa B é parceira desse Programa.

2 O PROCESSO DA PESQUISA

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.
Menga Lüdke e Marli André

O presente relato não tem a pretensão de estabelecer uma verdade, visto que, por si, carrega os efeitos das práticas discursivas da história de quem o elaborou, como usuário da língua escrita. Esta dirige o olhar, desde a proposição e seleção do objeto de estudo. Como diz Veiga-Neto (2002, p.30): “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui”.

Em face dessa proposição, o trabalho realizado se enquadra nos parâmetros de uma pesquisa quali-quantitativa, seja pelo objeto pesquisado (leitura: práticas, valoração e atitudes situados no campo dos fenômenos psicossociais), seja pelos encaminhamentos utilizados para a obtenção das informações. (LAKATOS; MARCONI, 1991)

Contudo, essa opção não fez que investigássemos sem que fossem delineados o caminho e os recursos a serem utilizados para a obtenção de informações úteis aos objetivos propostos.

Para tanto, neste capítulo, o relato circunscreve o contexto no qual foram levantadas as informações, com destaque para as características das instituições selecionadas para o presente estudo, buscando diferenciá-las quanto ao porte, número de funcionários e condições de incentivo e à leitura propiciada a seus funcionários.

Em seguida, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa, atentando para a função que exercem na empresa, o sexo, a idade e o número de participantes.

Os instrumentos foram sequenciados conforme sua aplicação e forma explicados os processos de aplicação.

2.1 Contexto da Pesquisa

As informações foram coletadas em três empresas de porte médio (2003), de um município do norte do Estado do Paraná, o qual se destaca, regionalmente, por seu parque industrial. Este se constitui de empresas que atuam na produção industrial de materiais de: couro; peles; alimentos, vestuário; calçados e tecidos. A maioria dos trabalhadores do município presta serviços junto a empresas têxteis e em outras responsáveis pela produção de artefatos de couro e de alimentos.

Das aproximadamente 500 empresas situadas na zona urbana do município, apenas 2% ofertam em suas instalações escolarização para seus funcionários, na modalidade EJA. A oferta, no período de 1998 a 2006, foi propiciada pelo Programa SESI “Educação do Trabalhador” em parceria com o CEEBJA²⁸ (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos).

O Programa “Educação do Trabalhador” do SESI, proposto em âmbito nacional, tem por objetivo a elevação da escolaridade dos funcionários da indústria brasileira²⁹. Entre as ações desenvolvidas por esse Programa destacamos, pela pertinência para o presente trabalho, o Projeto “Com os Livros nas Mãos”³⁰, de incentivo à leitura de alunos trabalhadores. Este projeto objetiva promover condições gerais de acesso à leitura desses funcionários, especificando como impactos esperados os de fomentar hábitos de leitura.

Atualmente esse Programa é realizado apenas sob responsabilidade do SESI, por ter obtido em 2007 autorização do Conselho Estadual de Educação para ofertar o ensino fundamental – fase I, II e ensino médio. Após uma interrupção de um ano e meio (janeiro de 2006 a outubro de 2007) para obtenção dessa autorização, o (re)início da oferta em Apucarana ocorreu em novembro de 2007 passando a atender duas empresas: uma com início no final de 2007 e outra cujo início ocorreu em fevereiro de 2008.

Optamos por conveniência, por realizar a coleta de dados para o presente trabalho junto a trabalhadores matriculados no ensino médio, de uma das empresas

²⁸ A oferta pública e gratuita da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Apucarana teve seu início em 1996, com o CES – Centro de Estudos Supletivos, atualmente tem o nome de CEEBJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

²⁹ CALSING, Eliseu Francisco. **Elevação da escolaridade na indústria**. Brasília: CNI/SESI, 2007.

³⁰ Projeto iniciado pelo SESI Paraná em 2004.

que ofertam essa escolarização (Empresa B), bem como junto aqueles que haviam terminado o ensino médio, em duas empresas que não ofertam essa escolarização aos seus funcionários (Empresas A e C).

2.2 Caracterização Geral das Empresas Selecionadas

Tendo por base os critérios que delinearão de modo geral os participantes, acima descritos, para a seleção propriamente dita dos participantes, foram levadas em conta as diferentes possibilidades dadas aos funcionários, quanto ao acesso à leitura e escolarização básica. Por conveniência, focamos três empresas.

A empresa que não oferta educação básica, nem conta em suas instalações com uma biblioteca, como condição de acesso a materiais diversos para leitura dentro do ambiente de trabalho, doravante será denominada de Empresa A. Esta Empresa considerada de porte médio³¹, contava no momento da coleta com 190 funcionários.

A outra empresa selecionada caracteriza-se como de pequeno porte. Conta com 35 funcionários, aos quais, ao contrário da Empresa A, é facultada a educação básica no ambiente de trabalho. Além disso, permite a todos os seus trabalhadores usufruir das condições propiciadas pelo Projeto “Com os Livros nas Mãos”. Os suportes fornecidos para leitura podem ser classificados nas categorias jornal (diário e local); revistas informativas e livros de literatura nacional. Os trabalhadores que estão matriculados no Programa “Educação do Trabalhador” nesta empresa têm acesso a esses materiais de leitura com assistência do professor. Os demais empregados, quando querem ter acesso a esses materiais requerem-no no setor de Recursos Humanos da empresa. Para identificar esta empresa utilizaremos o código Empresa B.

A terceira empresa selecionada é de porte médio, com 310 funcionários e distingue-se das demais selecionadas por dispor de biblioteca própria, cujo acervo é composto por 500 livros, jornais (diário e local), revistas. Os livros disponíveis vão desde literatura infanto-juvenil a clássicos da literatura nacional e estrangeira.

³¹ Considera-se empresa de pequeno porte a que possui de 01 a 99 funcionários; de médio porte, de 99 a 499 funcionários e de grande porte, acima de 500, de acordo com IBGE, segundo o SEBRAE, disponível em <<http://www.sebrae-sc.com.br>>. Acesso em 20 jan. 2009.

Produções desde autoajuda, medicina, política, religião, técnico-científico, enciclopédias/dicionários/manuais e filmes constituem ainda seu acervo. Denominada Empresa C.

O Quadro 2 sintetiza as informações das empresa selecionadas

Empresa	Porte Empresa	Escolarização Básica na Empresa		Oportuniza em seu Ambiente Acesso à Leituras	
		Sim	Não	Sim	Não
A	Médio		X		X
B	Pequeno	X		X (Projeto Com os Livros nas Mãos)	
C	Médio		X	X (Biblioteca Própria)	

Quadro 2 – Caracterização das empresas quanto ao porte e oferta(s) a seus funcionários.

2.3 Participantes

Como informado, os participantes, foram selecionados das três empresas, cuja caracterização geral foi apresentada no Quadro 2.

Para a composição da amostra dos trabalhadores por empresa foi utilizado o seguinte critério geral: ter escolarização de ensino médio (cursando/concluente) e concordarem em participar da pesquisa.

Vinte trabalhadores concluintes do ensino médio, indicados pela Empresa A, constituíram o grupo participante, de agora em diante identificados por GA.

Onze trabalhadores da Empresa B, que cursavam o ensino médio e, no caso, matriculados na própria empresa, compuseram o GB.

Os participantes, da Empresa C (n=6) foram selecionados a partir da ficha Controle de Retirada de Livros da biblioteca da empresa. Na seleção desses participantes entrou como critério o fato de terem concluído o ensino médio e recorrido à biblioteca da empresa nos três meses que antecederam a coleta, propriamente dita dos dados.

Por conseguinte um total de 37 participantes compôs a amostra da presente pesquisa.

A Tabela 1 sumariza informações gerais dos participantes

Tabela 1 – Caracterização Geral dos Participantes

Participantes	Função na Empresa					Idade				Sexo		Estado Civil			
	Produção	Suporte Administração	Serviços Gerais	Laboratório	Supervisão	18 – 29	30 – 39	40 – 49	50	Masculino	Feminino	Casado	Solteiro	Viúvo	Separado
GA	06	03	07	02	02	13	05	01	01	11	09	11	08	00	01
GB	07	03	00	00	01	01	05	04	01	08	03	10	01	00	00
GC	00	04	01	00	01	01	02	02	01	01	05	03	02	01	00

2.4 Instrumentos

A coleta de dados e seleção dos instrumentos teve como critérios os utilizados em pesquisas anteriores, que pudessem auxiliar na identificação das práticas, atitudes e funções atribuídas à leitura por seus respondentes. Os instrumentos utilizados resumem-se a um questionário, duas escalas e uma ficha de controle da retirada de livros da biblioteca.

Cada um deles encontra-se em apêndice e anexo e serão descritos na seguinte ordem:

- Questionário “Perfil Geral do Participante” (Apêndice B)
- Escala das Funções da Leitura (Anexo A)
- Escala de Atitudes de Leitura (Anexo B)
- Ficha Controle de Retirada de Livros (Apêndice C)

2.4.1 Caracterização dos Instrumentos

- a) O Questionário Perfil Geral do Participante foi organizado com o intuito de obter informações quanto ao local de leitura; frequência de leitura; aquisição

de livros; possibilidades ofertadas pela empresa em que trabalha etc. Este questionário foi elaborado para o presente trabalho e contém 13 itens com questões abertas e fechadas sobre: estado civil; sexo; função na empresa; questões sobre preferência por gêneros textuais; o acesso a livros (aquisição/por empréstimo); preferência/gosto por suportes de leitura (jornal, livro); eventos de letramento propostos pela empresa e frequência à biblioteca. O primeiro conjunto de itens (Itens: 1; 2), visa por seus enunciados, a identificação do participante: nome; função na empresa; data de nascimento; sexo; estado civil; grau de parentesco das pessoas que habitam a moradia com o respondente. No segundo conjunto de itens, dois possibilitam opção de resposta dicotômica (itens: 5; 6), oito a seleção de uma das alternativas (itens: 3; 4; 7; 8; 10; 11; 12; 13), e o item 9, cujo enunciado exige como resposta além da seleção de uma das alternativas, a justificativa, caso a escolha recaia na alternativa “outros”.

- b) Escala das Funções de Leitura – foi proposta, inicialmente por Greaney e Newman (1990) e traduzida e adaptada por Geraldina Porto Witter. Conforme descrito por Pullin et al. (2001), os autores desta escala formularam-na a partir de um estudo multicultural, no qual solicitaram uma produção escrita sobre a importância da leitura. Levantaram, a partir desses relatos, dez funções atribuídas à leitura: aprendizagem; lazer; fuga; estímulo; preencher o tempo; alvos sociais definidos; moralidade; autorespeito; flexibilidade e utilidade. A escala é composta por cinquenta enunciados seguidos por quatro opções quanto ao nível de concordância com o enunciado: muito, mais ou menos, pouco e nada. Greaney e Newman (1990) definiram, como segue, cada uma das funções e os itens da escala que as avaliam.

Funções		Caracterização e Exemplo	Itens
1	Aprendizagem	Voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento. Ex: leio porque me ajuda a aprender algo novo.	3; 9; 17; 24; 26
2	Lazer	Quando a leitura é feita por ser divertida e interessante. Ex: leio porque é interessante e me faz feliz.	1; 5; 10; 13; 25
3	Fuga	É a leitura feita para esquecer aborrecimentos. Ex: leio porque sinto solidão.	8; 16; 23; 29; 37
4	Estímulo	Quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia. Ex: leio para pôr pensamentos na minha cabeça.	2; 12; 19; 30; 40
5	Preencher o Tempo	É a leitura feita por falta de outra atividade. Ex: leio para matar o tempo.	11; 39; 43; 44; 48
6	Alvos Sociais Definidos	Quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais. Ex: leio porque me ajudará a ter um bom trabalho.	14; 18; 38; 46; 49
7	Moralidade	É a leitura que atende a formação moral e ética. Ex: leio para saber mais sobre a minha religião.	6; 20; 31; 33; 36
8	Autorespeito	Quando a leitura se volta para a autorealização. Ex: leio para me tornar uma pessoa importante.	15; 32; 34; 45; 50
9	Flexibilidade	Quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer. Ex: leio quando não tem nada mais excitante na tv.	4; 21; 27; 28; 42
10	Utilidade	A leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita. Ex: leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar.	7; 22; 35; 41; 47

Quadro 3 – Definição das Funções de Leitura e itens correspondentes (PULLIN et al., 2001)

c) Escala de Atitudes de Leitura, de autoria de Maher e Silva (1983). A Escala é do tipo Likert, com cinco opções de resposta, quanto ao grau de concordância com o enunciado em cada um dos 22 instigadores verbais. O respondente deve escrever o algarismo correspondente ao grau de concordância como segue: 1=Concordo fortemente; 2=Concordo; 3=Indeciso; 4=Discordo; 5=Discordo fortemente.

Os dados obtidos da sua aplicação permitiram no presente trabalho a organização das respostas em cinco agrupamentos: funções atribuídas à leitura (itens: 1; 4; 17; 20; 21), atitudes positivas acerca da leitura (itens: 9; 13; 15), atitudes negativas (Itens: 10; 5; 2), hábitos de leitura (itens: 3; 7; 8; 12; 16; 22), fontes de dificuldades relacionadas à leitura (itens: 11; 19) e outros (itens: 6; 14; 18)

d) Ficha Controle de Retirada de Livro – Protocolo elaborado pela pesquisadora para registro das informações quanto à retirada de livros do acervo da biblioteca. Esta ficha foi utilizada para os participantes do Projeto “Com os Livros nas Mãos” (GB) e para os do GC. Informações identificadoras quanto

ao usuário, data da retirada de livros; quem sugeriu/indicou a leitura; razão do empréstimo; quanto tempo demorou para devolver o livro, informações que foram registradas pelos participantes.

O Quadro 4 apresenta por bloco o total de itens que integram esse protocolo.

Bloco de Itens	Fonte de Informações acerca de...	Número de Itens
1	Dados pessoais	5
2	Dados sobre empréstimo do livro	5
3	Uso do livro por...	3

Quadro 4 – Distribuição dos Itens na Ficha Controle de Retirada de Livro

2.5 Procedimentos da Coleta

Após contatos pessoais e obtida a autorização verbal de cada empresa e do recolhimento do Termo de Consentimento Esclarecido de cada participante (Apêndice A), foi iniciada a coleta propriamente dita dos dados.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas.

Na primeira, com duração de três meses, foram obtidas as informações do uso da biblioteca por parte dos participantes do GB e GC, isto é, dos participantes que trabalhavam em empresas que disponibilizavam o empréstimo de suportes para leitura no ambiente de trabalho.

Nessa etapa, também foram coletadas as informações relativas às retiradas e devoluções de livros por parte desses participantes, registradas na Ficha de Leitura (Apêndice C). A ficha era entregue aos participantes na retirada do livro pelo professor da sala escola e/ou encarregado de RH e devolvida preenchida no momento da entrega do exemplar do acervo.

A segunda etapa compreendeu a aplicação dos demais instrumentos, isto é, do Questionário “Perfil Geral do Participante” (Apêndice A), da Escala das Funções da Leitura (Anexo A) e da Escala de Atitudes de Leitura (Anexo B).

Devido ao processo ininterrupto de trabalho imposto pelas características produtivas das empresas, a aplicação desses instrumentos junto ao GA (n=20) foi organizada por grupos de cinco funcionários, em dias diferentes.

A aplicação desses instrumentos no GB foi coletiva, em uma só sessão, em sala de aula.

A aplicação desses instrumentos junto ao GC foi individual e ficou sob responsabilidade do encarregado de RH da empresa, visto não ser permitida a presença da pesquisadora.

Por conseguinte, dadas as circunstâncias, os procedimentos de coleta foram distintos: no GA a coleta foi realizada em quatro sessões; no GB em uma única sessão e no GC em sessões individuais, sob a responsabilidade do encarregado do RH.

As condições de realização do levantamento de informações, que fundamentam a parte empírica do presente trabalho, expressam algumas das dificuldades que enfrentam os que buscam compreender práticas e concepções acerca da leitura fora dos “muros” de outras instituições, como a escola. Nesta, tem-se tornado tradição o aceite da execução de pesquisas, com relevância educativa que ultrapassa o aqui e o agora da instituição.

Em empresas, como no caso do presente trabalho, a importância de trabalhos, como o ora relatado, é dimensionada distintamente. Em parte, compreensível, pelos parâmetros econômicos que delineiam os contornos de suas prioridades de ação. Apesar disso, como descrito, cada uma das empresas onde o presente trabalho buscou sua sustentação empírica, desenvolve a condição da realização de uma pesquisa de cunho acadêmico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*A leitura é sempre apropriação,
invenção,
produção de significados. [...]
o leitor é um caçador que percorre terras alheias.
Roger Chartier*

No intuito de identificar e compreender, as práticas de leitura mais comuns entre jovens e adultos trabalhadores, em que medida essas práticas se relacionam aos projetos de leitura desenvolvidos na empresa, as atitudes e funções atribuídas a leitura, para tanto foram utilizados os instrumentos: um questionário para desenhar o perfil dos participantes; duas escalas, uma para avaliar as atitudes acerca da leitura, outra para identificar as funções que a ela atribuem, e os registros das fichas de controle de retirada de livros.

Os critérios adotados para a escolha das empresas e para a composição da amostra não foram probabilísticos, nem tomados aleatoriamente (VENDRAMIN, 2007). Por sua vez, as características dos instrumentos utilizados para coleta, isto é, para a obtenção de dados, por sua natureza, permitem níveis de mensuração diversos: nominal (gênero dos participantes, intervalar (respostas às escalas), e de razão (idade, registros na ficha de controle da retirada de livros).

Ainda, segundo Vendramin (2007), é importante que se identifiquem na pesquisa, os fenômenos aleatórios de interesse e os determinísticos. No caso, a idade, bem como as atitudes, as opiniões e práticas de leitura e funções da leitura atribuídas, constituem o conjunto de fenômenos aleatórios do presente estudo.

Por conseguinte, a análise exploratória dos dados (quantitativos ou qualitativos, obtidos junto a amostras não-aleatórias), também conhecida por estatística descritiva, por informar acerca dos dados sua distribuição, tendências e variabilidade, foi o procedimento estatístico selecionado, para a análise dos dados obtidos no presente trabalho.

Para verificar se as diferenças registradas são ou não significativas entre as distribuições de frequência, entre as médias e entre as variâncias observadas, bem como para comprovar se as associações entre as variáveis são significativas, foi

estipulado o nível de significância (n.sig.) de 5%, para todos os procedimentos estatísticos.

Como os grupos (GA; GB; GC) são independentes e não se sabe nem se pretende supor sobre normalidade e a homogeneidade da variância dos fenômenos aleatórios, selecionados para investigar no presente trabalho, escolhemos a prova não-paramétrica Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1977) para verificar se as atitudes e funções atribuídas à leitura dependem ou não da empresa na qual os participantes trabalham.

Para verificar se existe correlação entre as atitudes e funções atribuídas à leitura, os graus de dificuldades que apresentam para ler e demais medidas relativas às práticas da leitura, escolheu-se o teste r de Pearson (GATTI; FERES, 1978), por a amostragem ser aleatória e por este procedimento estatístico ser “útil para se detectar correlação linear entre duas variáveis, com nível de mensuração no mínimo intervalar”, em amostragem aleatória. Sabe-se que quaisquer fatos ou acontecimentos para serem analisados, com vista a sua compreensão, não devem ser tomados de maneira isolada da realidade social nos quais estão inscritos. Os fenômenos de interesse do presente trabalho exigem cuidados quanto a isso, pois foram gerados e circunscritos por realidades sociais e contextuais nem sempre comuns, porque com características próprias a cada grupo (GA; GB; GC).

A análise das informações coletadas, apesar de tomados tais cuidados, pelo número de dados exigiu escolhas para a sua apresentação. Tais escolhas nunca são neutras, nem realizadas ao acaso: implicam e denunciam, por desvelarem para o leitor atento, posições assumidas por quem produziu o presente relato. Algumas, decorrentes da experiência e do conhecimento da pesquisadora sobre o assunto e metodologias mais apropriadas para obter e analisar as informações recolhidas. Outras identificáveis, inclusive, pela proposição dos objetivos do trabalho.

O fato de no presente trabalho termos procurado analisar as práticas, atitudes e funções atribuídas à leitura, por parte de jovens e adultos, estudantes e/ou concluintes da Educação Básica, inseridos no mercado de trabalho, em empresas que investem de formas distintas nas condições que oportunizam acesso a suportes de leitura, pode sinalizar ao leitor que a temática que define os contornos do trabalho, além de sua relevância acadêmica, converge com as preocupações

profissionais da autora, enquanto educadora de uma unidade do SESI do Estado do PR.

Decidimos, inicialmente, apresentar os resultados e discutí-los por instrumento aplicado, para após estabelecer pontes entre os mesmos.

Como indicado no capítulo anterior, das três empresas nas quais os participantes da pesquisa, jovens e adultos trabalham, duas oferecem possibilidades de acesso a suportes de leitura dentro da empresa, porém sem projetos específicos, com exceção da Empresa B, na qual é desenvolvido o projeto “Com os Livros nas Mãos”.

A Empresa A não possui nenhum incentivo a leitura aos seus funcionários. A leitura dos materiais que nela circulam é utilitária. O único suporte produzido pela empresa é um mural para que os funcionários se inteirem de alguma informação pontual. Conforme relato do representante de RH, trabalhadores, de modo geral, apresentam dificuldades para as lerem e entender.

A Empresa B conta com uma sala de aula para que seus funcionários possam cumprir o Ensino Médio, com o Projeto de Leitura “Com os Livros nas Mãos” desenvolvido em parceria com o SESI, sendo que os livros podem ser retirados por todos os funcionários, mesmo os que não estejam matriculados na EJA. Além disso, a empresa disponibiliza jornais e revistas, os quais podem ser lidos durante o horário de almoço.

Em sala de aula o acesso ao acervo é mediado pelo professor da disciplina³², conforme cronograma, já que a escolarização ocorre de forma modular, sendo cada matéria escolar um módulo.

Fiore (1999) informa que estudos encomendados pela UNESCO apontam como fatores críticos para o estabelecimento de hábitos de leitura, de um povo ou de uma pessoa: ter nascido em uma família de leitores; quando jovem ter frequentado um sistema escolar preocupado com a leitura; preço do livro; condições de acesso facilitadas para suportes de leitura; o valor simbólico que, de modo geral, a população atribui à leitura.

Na Empresa C parece que a preocupação com a questão da formação de hábitos de leitura ultrapassa a da oferta da escolarização a seus empregados, pelas

³² No momento da coleta de informações a disciplina ministrada era a de Língua Portuguesa.

condições de acervo (500 livros) e de jornais que disponibiliza em suas instalações. O acervo contempla obras de distintos campos, gêneros e gama de interesses: administração; finanças pessoais; informática; liderança; família; sociologia; filosofia; economia; medicina; política; religião, enciclopédias; dicionários; manuais; literatura brasileira; literatura infanto-juvenil; literatura estrangeira; auto-ajuda; além de vídeos.

A biblioteca da empresa é um espaço de guarda dos livros, desempenhando a função das bibliotecas antigas, como espaço distanciado do leitor, pois parece que como então o suporte do texto é mais importante que o leitor ou o autor. Não é um espaço de ambiência da leitura, como descrito por Nóbrega (2005), isto é, agradável para o convívio do leitor com os livros ou com outros suportes de leitura. Parece por sua organização não favorecer a tessitura da leitura. Porém, a presença dessa biblioteca na empresa pode ser tomada como sua tentativa em propiciar acesso a suportes, que de outro modo poderiam ser inacessíveis aos seus funcionários, apesar de se constatar que a procura restringe-se a não mais que 10% dos empregados, conforme informado pelo o encarregado de Recursos Humanos da empresa.

A biblioteca foi organizada com recursos da empresa, conta com um sistema para registro de retirada e controle das obras, com informações sobre os livros mais lidos, os leitores mais assíduos por setores da empresa.

Importante lembrar que a maioria das escolas, por estas serem/deveriam ser espaços privilegiados para a formação de leitores, não possui em suas bibliotecas um acervo com a quantidade de obras que essa empresa dispõe, nem de profissionais da área, isto é, bibliotecários que possam criar espaços mediáticos favoráveis para a formação de leitores. Esse espaço, dentro do setor produtivo, mesmo restrito à guarda de livros, porém com o sistema gerenciador e processo de divulgação utilizado pela empresa, configura-o como um espaço alternativo importante de formação para o funcionário e para sua família.

As Empresas B e C encontram-se entre as 7% de empresas nacionais que ofertam acesso a suportes de leitura para seus funcionários, conforme registros de Cunha (2008). Em face desse cenário, esta autora aponta para a necessidade das empresas disporem de uma biblioteca ou hemeroteca³³, em vista de que estas,

³³ "Biblioteca de jornais e revistas". (BORBA, 2002, p.800)

como quaisquer outras ações efetivas para a conscientização acerca do valor da leitura repercutem, inclusive, para o crescimento da própria empresa.

Quando as empresas assim o fazem esperam retornos da leitura do trabalhador para o próprio crescimento do funcionário enquanto pessoa, pela abertura de novas possibilidades para que ele consiga participar mais ativamente do grupo dentro da empresa, pelo diálogo com seus pares e os donos da empresa. Esperam, ainda, de forma mais ampla que seus empregados sejam exemplos de leitores para seus filhos, por acreditarem que este processo pode contribuir para a sociedade.

A CUT – Central Única dos Trabalhadores, conforme Deluiz (1995), salienta a importância de uma educação que contribua para a formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos, ou seja, uma educação orientada para o trabalho que não seja reduzida ao mero adestramento da mão-de-obra. Para tal, as empresas quando propiciam condições de acesso e de incentivo à leitura podem enriquecer, dinamizar e conscientizar criticamente o leitor-trabalhador.

Como advertiu Paulo Freire, em 1983, a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a desta volta ao mundo, porque ao ler a palavra, especialmente a de outros, se institui a condição que permite ao leitor decifrar o cotidiano, isto é, desvelar os gestos, discursos, intenções (SILVA, 2003), não somente o fato. Além desse efeito amplo, jovens a adultos trabalhadores, conscientes da importância da leitura, podem exigir seu aprofundamento na escola para seus filhos e familiares, podem eles mesmos desempenharem os papéis de agentes, leitores e mediadores de leitura para seus familiares, para os demais funcionários da empresa. Enfim, a abrangência dos efeitos dessas leituras ultrapassa o plano individual.

Circunscrito o cenário das Empresas/Grupos (A; B; C), quanto às condições que ofertam para o crescimento pessoal de seus funcionários, pela oferta da escolarização (EJA), e pelos incentivos à leitura, com ou sem programas específicos, passaremos à caracterização, propriamente dita dos participantes.

3.1 Perfil Geral dos Participantes

Dos 37 participantes funcionários das três Empresas (A; B; C), 20 são do sexo masculino, 17 do feminino. A maioria é casada (24), 11 solteiros; um viúvo e um separado.

Quando da coleta dos dados, a idade dos participantes apontou para uma concentração entre 18 a 29 anos. Diferenças entre os grupos etários foram registradas pela origem dos participantes por Grupos. Os do GA situaram-se entre os mais jovens. Com idades acima de trinta anos (30 – 39; 40 – 49; acima de 50), situaram-se 60% dos participantes. Os demais tinham entre 18 a 29 anos.

A maioria dos participantes, por ter mais de 30 anos, levou-nos a pensar que obteve a formação inicial da Educação Básica ao longo do Regime Militar, regida pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 (BRASIL, 1971). Como diz Dorigão (2007, p.61) essa formação deve ter gerado consequências: “É de se esperar que a formação recebida durante este período tenha influenciado toda a forma de vida”.

Podemos deduzir, então, que tenha influenciado inclusive a visão que eles têm acerca de leitura. Isto porque concordamos com Bourdieu (1992), quando assinala que

“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Ou seja, toda a carga cultural determinada pelas políticas de governo, em especial aquelas realizadas nas décadas de oitenta e noventa na educação, dá origem a um tipo de profissional voltado para os processos educacionais racionais, burocráticos e administrativos, baseados no modelo de formação para o trabalho. (*apud* DORIGÃO, 2007, p.62. Grifos nossos)

Os participantes desempenhavam distintas funções na empresa. As relacionadas à produção, esta considerada como toda atividade realizada dentro da empresa que se refira à produção do produto, como era de se esperar foram as mais frequentes (13). Entre os demais participantes registrou-se que 10 desempenhavam funções administrativas, oito prestavam serviços gerais, dois trabalhavam na área técnica – laboratório e quatro exerciam a função de chefia, a qual aqui nomearemos de supervisão, em vista de cada empresa possuir uma nomenclatura específica. Em suma, 60% dos participantes atuam na produção

Nos setores em que os participantes atuam relacionados à produção, de modo geral, a leitura, por dever de ofício, não é solicitada com a mesma frequência que o é para aqueles que trabalham na parte administrativa, em laboratórios ou em cargos de supervisão na empresa. Por conseguinte, para a maioria dos participantes a leitura fica restrita a avisos nos murais, memorandos internos e regulamentos, com exceção das empresas que oportunizam outros suportes para a leitura, com ou sem mediação.

Para desenhar o perfil geral dos participantes como leitores, sintetizamos nas Tabelas 2 e 3, os dados relativos às condições de acesso (Tabela 2), preferências e materiais de leitura que circulam em cada empresa (Tabela 3), as quais após a sua apresentação são seguidas pela respectiva análise.

Tabela 2 – Condições gerais de acesso à leitura, por grupo de participantes (N=37)

G R U P O S	Quantidade de Livros em Casa					Frequência Biblioteca			Leitura de Livros			Leitura de Jornal			Compra de Livros		Empréstimo de Livros		Empréstimo de Livros junto a....							
	Nenhum	1 – 10	11 – 20	21 – 50	Acima de 50	Raramente	Ocasionalmente	Freqüentemente	Nunca	Todos os dias	Uma vez por semana	Raramente	Nunca	Todos os Dias	Uma vez por semana	Raramente	Nunca	Sim	Não	Sim	Não	Família	Amigos	Biblioteca Municipal	Biblioteca da Escola	Biblioteca da Empresa
GA (n=20)	4	12	2	1	1	9	4	2	5	2	3	14	1	2	4	13	1	6	14	11	9	3	11	-	2	-
GB (n=11)	1	6	1	2	1	3	1	-	7	1	4	6	-	3	3	5	-	3	8	4	7	3	4	-	1	3
GC (n=6)	-	3	1	2	-	1	2	3	-	3	3	-	-	5	1	-	-	3	3	6	-	3	4	-	-	6

Obs.: Com relação ao item empréstimo de livros no Grupo A somente 16 participantes responderam, Grupo B todos os participantes responderam e no Grupo C os participantes responderam mais de uma opção (família, amigos e biblioteca da empresa).

Conforme pode ser constatado na Tabela 2 a maior quantidade de livros disponível na casa dos participantes situa-se entre 0-10, sendo que quatro participantes do GA e um do GB informaram não dispor de livros em casa. Contudo um do GA e outro do GB registraram possuir mais de 50.

Segundo pesquisa da CBL – Câmara Brasileira do Livro (AMORIN, 2008) 85% da população brasileira havia declarado possuir pelo menos um livro em casa. Pelos dados obtidos em nosso levantamento, 58% possuem de um a 10 livros em casa, 18% de 11 a 20 livros e acima de 20 livros 15%.

O intervalo amplo para o dado pode, entretanto, ter mascarado os resultados. A adoção desse intervalo deve-se ao fato dos participantes estarem matriculados no Ensino Médio ou de o terem concluído. Quando da proposição dos itens do Questionário incluímos os livros didáticos na categoria geral de livros em casa. Contudo, apesar de sua distribuição gratuita junto aos participantes, por suas respostas verificamos que eles não os consideram como “Livros em Casa”, certamente porque os reduzam a “materiais da escola”.

A análise comparativa das respostas quanto à frequência de leitura em bibliotecas e à relativa à leitura de livros, parece suportar a hipótese acima: enquanto os maiores índices de respostas quanto à frequência à biblioteca foram registrados para as opções “Raramente” (35,1%), e “Nunca” (29,7%), para os da frequência de leitura de livros constatou-se que 54% informaram que os lêem raramente, 27% que os lêem uma vez por semana, 16,2% todo o dia, sendo que somente um dos participantes informou que “nunca os lê”.

Novamente recorremos à pesquisa a Amorin (2008) no relato Retrato da Leitura no Brasil, o qual apresenta que a população leitora do Brasil é formada por 37% de pessoas com o Ensino Médio. O critério que os formuladores desse censo adotaram para definirem alguém como leitor é o de quem leu pelo menos um livro nos últimos três meses. A maior parcela de não leitores, conforme dados dessa pesquisa situou-se entre os adultos, identificados por faixa etária: 15% com idades entre 30 a 39 anos; 15% de 40 a 49 anos; 13% de 50 a 59 anos e 11% de 60 a 69 anos. Levadas em conta as faixas etárias, os participantes do trabalho que ora relatamos, mais da metade dos participantes inscreve-se nos 54% de adultos não leitores, conforme critérios adotados pela CBL

Tal fato, por si, demonstra a importância de programas e ações de mediação para a leitura, em ambientes de trabalho, por exemplo, por parte de empresas, como as focalizadas em nosso trabalho. Além disso, outros resultados convergem para essa conclusão: 70% dos participantes informaram que não compram livros e costumam emprestá-los de familiares e amigos. Apenas 32,4% dos participantes utilizam como recurso o empréstimo junto a bibliotecas. Destes, 75% recorrem às bibliotecas da empresa.

Registrou-se que a frequência de leitura do jornal (55%) é maior que a de livros (45%), contudo, há que se confrontem os seguintes resultados: 65% do GA raramente os leem, enquanto 36,4% do GB e 83,3% do GC fazem-no diariamente (Tabela 2). Juntem-se a este conjunto de resultados os já relatados quanto à frequência da leitura: 90,9% do GB, 55% do GA e 16,7% do GC terem informado que raramente ou nunca leem, para que se componha o quadro da importância de programas de incentivo à leitura deste material específico. Lembramos ao leitor que os participantes do GB e do GC contam em seu ambiente de trabalho com jornais diários e locais para leitura, disponibilizados pelas respectivas empresas.

Como explicar, a aparente contradição entre condições favoráveis e ausência de comportamentos rotineiros de leitura? Quando descritas as funções que os participantes desempenham nas empresas em que trabalham (Tabela 1) constatamos que, de modo geral, a amostra de participantes por empresa não é tão distinta quanto às funções que desempenham na empresa. Porém, em termos de faixa etária registra-se que 65% do GA contam com idades abaixo de 30 anos, enquanto 90,9% do GB e 83,3% do GC, em termos de idade estavam acima de 30 anos. Ou de fato, seria uma falsa contradição, por expressar uma tendência mais geral da população em face dos meios de comunicação de massa?

A ALB - Associação Brasileira de Leitura realizou uma enquete, em seu site, no período de 1/1 a 11/5/2007, com o intuito de verificar qual o texto mais frequente lido nos dias atuais, tendo obtido 1002 participações. Os resultados indicam que 15% dos respondentes indicaram jornal e revistas. Como informado no site : “ [...] as incidências maiores recaíram, por ordem, em (1º) livro técnico, (2º) livro de literatura e (3º) Internet, seguida de perto por jornais e revistas. Apenas 4% apontaram a opção livro didático” (http://www.alb.com.br/enquete/enquete01_janmaio2007.asp).

Todos nós somos expostos a materiais que podem ser lidos, produzidos por diferentes linguagens, registrados em distintos suportes, porém, no presente relato e na Tabela 3, focalizamos os textos escritos em suportes como livros, jornais e revistas.

A investigação das preferências de leitura dos participantes, abrangeu: local para realizá-la, gêneros literários (romance, contos, poesia, política, esporte e outros). A Tabela 3 apresenta esses resultados, bem como as exigências de leitura na empresa e os suportes disponibilizados por cada empresa.

Quanto ao item “Outros” no registro das preferências de leitura foram informados pelos participantes do GA: Notícias do Brasil (jornal). Os participantes da Empresa B indicaram a Bíblia e os da Empresa C informaram leitura de textos “religiosos”, “técnicos profissionalizantes” e de “auto-ajuda”.

A maioria (88%) informou realizar suas leituras em casa com um valor menor para empresa, quanto à preferência de leitura gostam mais de romances, seguidos de contos, poesias e os outros que foram descritos acima.

A exigência de leitura realizada pela empresa refere-se em sua maioria (45%) a avisos, estes apresentados em murais e pela distribuição impressa de normas técnicas. Os suportes disponibilizados para leitura pelas empresas são livros, revistas e jornais, com exceção do GA que não possibilita o acesso a leitura aos seus funcionários.

Quanto à frequência de leitura encontramos dos 37 participantes 70% podem ser considerados como leitores: 15% leitores frequentes, 20% leitores ocasionais e 35% raramente leem. Nunca realizam leitura 30% dos participantes. Os participantes que menos leem são os do GA, isto é, da empresa que não disponibiliza quaisquer meios e suportes alternativos de leitura a seus empregados.

Tabela 3 – Leitura: preferências, exigências e suportes disponibilizados por empresa

O P C U R G	Local de Preferência para Leitura					Preferência de Leitura						Exigências de Leitura na Empresa			Suportes de Leitura disponibilizados pela Empresa			
	Casa	Empresa	Sala de Aula	Rua	Em Nenhum Local	Romance	Contos	Poesia	Política	Esporte	Outros	Memorandos	Avisos	Circulares	Normas Técnicas	Livros	Jornais	Revistas
GA (n=20)	18	2	0	0	0	6	4	6	4	5	4*	1	5	0	14	0	0	0
GB (n=11)	8	3	0	0	0	4	4	3	2	1	1**	0	8	2	1	9	2	0
GC (n=6)	6	0	0	0	0	6	2	1	0	1	3***	0	0	2	4	6	0	0

* Notícias do Brasil ; ** Bíblia; *** Religiosos, Técnicos Profissionalizantes, Auto-Ajuda
Obs.: No item preferência de leitura os participantes responderam mais de uma opção

De modo geral, como registrado na Tabela 3, os participantes, independente do grupo, preferem ler em casa e na empresa, sendo que nenhum deles gosta de ler em sala de aula. Apenas os do GC preferem só ler em casa, embora em sua empresa disponham de livros e jornais para tal.

Mais participantes do GA preferem ler em casa (90%), embora 10% deles também gostem de ler na empresa. São, ainda, estes os que mais gostam de ler poesia (30%), bem como os que pontuaram receber mais normas técnicas da empresa para lerem (70%).

Essa exigência por parte da empresa é menor para os demais: 9,1% conforme informado por GB e 66,7% por GC. Contudo, parece ser nestas empresas que proporcionalmente os participantes-trabalhadores precisam ler mais memorandos, avisos e circulares do que normas técnicas. Enquanto apenas 35% do GA indicaram terem que ler esses textos encaminhados internamente pela empresa, todos do GB e 81,1% do GC informaram essa exigência de leitura na empresa.

Os participantes-trabalhadores parecem se diferenciar quanto ao tipo de texto

que preferem ler. Como indicado pela Tabela 3 100% do GC reconhecem o romance como o tipo de texto preferido, enquanto 30% do GA o informaram com o mesmo peso para a poesia, e 36,4% do GB apontaram romances e contos, como seus preferidos. Cabe destacar que nenhum participante do GC indicou textos com assuntos de política, como de seu interesse.

3.2 Funções da Leitura

Ao apresentarmos os resultados sobre as funções que funcionários das empresas selecionadas atribuem à leitura, tivemos por base as informações colhidas pela aplicação da Escala de Funções da Leitura de Greaney e Newman (1990), e as dez funções categorizadas por esses autores: aprendizagem, lazer fuga, estímulo, preencher o tempo, alvos sociais definidos, moralidade, auto-respeito, flexibilidade e utilidade. (PULLIN *et al.* 2001)

Foram atribuídas diferentes pontuações, pelo grau de concordância informado pelo participante a cada um dos itens, como segue: Muito=3; Mais ou menos=2; Pouco=1. Em vista do número diferente de participantes por grupo, o máximo de pontuação previsível por função em cada grupo é o que segue: GA=300; GB=165; GC=90.

A Tabela 4 viabiliza a leitura das pontuações por função e grupo de participantes.

Tabela 4 – Pontuação das funções de leitura por grupo de participantes (Máximo por grupo em cada função: GA=300; GB=165; GC=90)

GRUPO	FUNÇÕES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GA (n=20)	226	207	157	183	140	181	229	154	171	235
GB (n=11)	128	98	72	80	58	89	115	87	83	128
GC (n=6)	71	77	27	52	16	37	57	18	32	58
N=37	425	382	256	315	214	307	401	259	286	421

Obs: 1=Aprendizagem; 2=Lazer; 3=Fuga; 4=Estímulo; 5=Preencher o tempo; 6=Alvos Sociais Definidos; 7=Moralidade; 8=Autorespeito; 9=Flexibilidade; 10=Utilidade. Pontuação máxima para GA+GB+GC= 555.

Podemos constatar, a partir dos resultados apresentados na Tabela 4, que de modo geral, isto é, para N=37, a função de aprendizagem foi a que obteve maior pontuação (425 dos 555 pontos possíveis), seguida pela função de Utilidade (421), por: Moralidade (401); Lazer (382); Estímulo (315); Alvos Sociais Definidos (307); Flexibilidade (286). As demais (Fuga; Preencher o Tempo e Autorespeito) ficaram abaixo de 50% do valor máximo previsto.

Analisando os dados por grupo, observamos que as principais funções reconhecidas pelos participantes diferem, embora todos tenham informado entre as três primeiras a de Aprendizagem. Enquanto que nesse conjunto, isto é, das três funções mais valorizadas atribuídas à leitura, a função de Aprendizagem foi maior e empatada com a da Utilidade (128 dos 165 pontos possíveis) para GB, no GC ela aparece em segundo lugar (71 dos 90 pontos possíveis), após a de Lazer (77 pontos), e em terceiro no GA (226 dos 300 pontos possíveis), precedida pelas funções de Utilidade (235) e de Moralidade (229).

Percebemos ainda que para a maioria dos participantes, independente do grupo, a função menos valorizada foi de preencher o tempo, de acordo com Oliveira (1996) essas funções podem ser rejeitadas pela sua “tonalidade negativa”, significando afastar-se da agitação da vida.

Para verificar o tipo de relação, significativa ou não, entre as valorações atribuídas às funções pelos participantes (N=37) com vista a descortinar a força dessas relações, foi usado o Teste de Correlação de *Sperman* e adotado o nível de significância (n.s.) de 0,50, tendo como recurso o programa computacional *Statistica Analysis System* (SAS).

A Tabela 5 apresenta a súmula das relações obtidas. Como pode ser constatado das 45 verificadas mais da metade (69,9%) mantêm relações significantes entre si as quais variam de 0,34 a 0,74. Registra-se, ainda, que apenas uma das relações é negativa (Lazer X Auto-Respeito = -0,06), porém não significativa.

Para fins de interpretação dos resultados apresentados na Tabela 5, em face do n.s. adotado, as relações iguais ou acima de 0,70 informam uma correlação forte, entre 0,30 a 0,69 uma correlação moderada e abaixo de 0,29 uma correlação fraca.

Tabela 5 – Correlação entre as funções atribuídas a leitura (N=37, n. s=0,05)

	Aprendizagem	Lazer	Fuga	Estímulo	Preencher o Tempo	Alvos Sociais Definidos	Moralidade	Auto respeito	Flexibilidade	Utilidade
Aprendizagem	-	0,71*	0,30	0,54*	0,32	0,42*	0,68*	0,25	0,48*	0,49*
Lazer		-	0,36*	0,66*	0,26	0,26	0,51*	-0,06	0,40*	0,34*
Fuga			-	0,57*	0,70*	0,16	0,44*	0,17	0,74*	0,15
Estímulo				-	0,42*	0,29	0,39*	0,28	0,64*	0,40*
Preencher o Tempo					-	0,26	0,40*	0,24	0,55*	0,18
Alvos Sociais Definidos						-	0,51*	0,63*	0,52*	0,68*
Moralidade							-	0,35*	0,52*	0,39*
Auto-Respeito								-	0,53*	0,48*
Flexibilidade									-	0,51*
Utilidade										-

Entre as correlações, com valores significantes e fortes, isto é, com valores igual ou acima de 0,70, constaram-se as registradas entre: Aprendizagem X Lazer; Preencher o Tempo X Fuga; Flexibilidade X Fuga. Correlações moderadas foram verificadas entre as demais.

Para os participantes (N=37), isto é, independente do grupo que os abrigam, a leitura tem a função de Flexibilidade, e esta se relaciona significativamente com todas as demais funções atribuídas à leitura, conforme resultados inscritos na Tabela 5. Observa-se que a força dessas relações varia de forte a moderada, significando um leitor que faz escolhas, menos dependente, sabe a razão de fazer leitura.

A função Utilidade, apenas não se relaciona com valores significantes, conforme nível de significância adotado (0,05), com as funções de Fuga (0,15) e a de Preencher o Tempo (0,18). As correlações significantes, obtidas entre a função Utilidade com as demais se localizaram em termos de força no nível moderado.

A seguir são destacadas por função as relações significantes que mantêm com as demais.

A função de Aprendizagem associa-se significativamente e por ordem decrescente às de Lazer (0,71*); Moralidade (0,68*); Estímulo (0,54*); Utilidade (0,49*); Flexibilidade (0,48) e à de Alvos Sociais Definidos (0,42*).

A função de Lazer que esses participantes atribuem à leitura associa-se significativamente, além da Aprendizagem (0,71*), com as de Estímulo (0,66*); Moralidade (0,51*); Flexibilidade (0,40*); Fuga (0,36*) e á de Utilidade (0,34*).

A função de Fuga associa-se significativamente às de Flexibilidade (0,74*); Preencher o Tempo (0,70*); Estímulo (0,57*); Moralidade (0,44*) e à de Lazer (0,36*).

A função de Estímulo relaciona-se significativamente às de Preencher o Tempo (0,70*); Lazer (0,66*); Flexibilidade (0,64*); Fuga (0,57*); Aprendizagem (0,54*); Utilidade (0,40*) e à de Moralidade (0,39*).

A função de Preencher o Tempo, conforme valoração atribuída pelos 37 participantes, associa-se significativamente às de Fuga (0,70*); Flexibilidade (0,55*) Moralidade (0,40*), e à de Estímulo (0,42*).

A função de serem alcançados Alvos Sociais Definidos pela leitura, entre os participantes-trabalhadores, associa-se com as de: Utilidade (0,68); Auto-Respeito (0,63*); Flexibilidade (0,52*) Moralidade (0,51*), além de Aprendizagem (0,42*).

A função de Moralidade, de acordo com a valoração levantada a partir dos graus de concordância apresentados pelos participantes-trabalhadores aos itens da escala utilizada, relaciona-se significativamente com as seguintes funções: Aprendizagem (0,68*); Flexibilidade (0,52*); Lazer (0,51*); Alvos Sociais Definidos (0,51*); Fuga (0,44*); Estímulo (0,39*); Preencher o Tempo (0,40*); Utilidade (0,39*), e com a de Autorespeito (0,35*).

No conjunto dessa série de resultados destacam-se, a nosso ver, os relacionados à função de Flexibilidade a qual mantém relações significantes com todas as demais categorias, nomeadamente com a de Fuga (0,74*) e a de Estímulo (0,64*). Além dessas relações destaca-se a de Fuga com Preencher o Tempo (0,70*)

Conforme definição das categorias das funções medidas pela escala utilizada, proposta por Greaney e Newman, em 1990, a função da Flexibilidade nos diz quanto a leitura é priorizada entre outras formas de lazer, a de Fuga quanto a leitura possibilita ao leitor esquecer seus aborrecimentos, a de Estímulo porque ler favorece a imaginação, a fantasia e viabiliza ao leitor tirar de foco o que o aborrece e a de Preencher o Tempo, porque informa que o indivíduo lê, porque não tem oportunidade de realizar qualquer outra atividade. (Vide no Capítulo 2, seção 2.4.1 descrição do instrumento “Escala das Funções da Leitura”).

Alguns dos resultados apresentados na Tabela 5 são instigantes. Destacamos os que seguem: 0,71* (Aprendizagem X Lazer); 0,68* (Aprendizagem X Moralidade); 0,68* (Utilidade X Alvos Sociais Definidos); 0,63 (Autorespeito X Alvos Sociais Definidos); 0,66* (Estímulo X Fuga), as quais se relacionam positiva e significativamente. Além disso, porque parecem desvelar que eles percebem a leitura como uma atividade que lhes possibilita ampliar seu conhecimento e a produzem com prazer (vide Aprendizagem X Lazer); que muitas dessas leituras são feitas com objetivos específicos de melhoria de saberes relacionados ao campo da religião (vide Aprendizagem X Moralidade), direcionados para melhorarem seu trato com a língua (vide Utilidade X Alvos Sociais Definidos) e que contribuem para a auto-realização (vide Auto-Respeito X Alvos Sociais Definidos).

Apóia essa interpretação, ainda, os resultados das relações que os participantes estabelecem para as funções de Lazer e Autorespeito e entre Auto-Respeito e Alvos Sociais Definidos, no campo da leitura. Entre Lazer e Autorespeito foi demonstrado que a relação foi negativa (-0,06), o que indica que a leitura realizada por eles com vistas à autorealização mantém uma relação fraca e de ordem inversa, mínima com a função de Lazer. A relação obtida entre Autorespeito e Alvos Sociais Definidos foi significativa, porém moderada (0,63*).

As funções utilidade e aprendizagem apareceram nos três grupos, mesmo para os do Grupo A, que não têm acesso por parte da empresa a quaisquer suportes de leitura, distintos dos necessários para a execução do trabalho (avisos, manuais técnicos, etc.). Portanto podemos considerar que visão de leitura construída com esse grupo de jovens e adultos trabalhadores parece estar fortemente marcada pela visão utilitarista, com ênfase na perspectiva econômica, produzindo conhecimento profissional e técnico, conforme descreve Camargo (2006).

A leitura vista como instrumento para aquisição de conhecimento e informação reduz a leitura a uma das suas dimensões, qual seja à pragmática, pura busca de informação do aprendido como útil, produtivo, que deve servir para alguma coisa.

Essa visão pragmática da leitura, ora voltada para a aprendizagem, ora possivelmente voltada para o aprimoramento da linguagem oral/escrita, tem seus reflexos na formação e na constituição do leitor. Esta pode estar sendo reflexo de uma educação utilitarista, na qual a leitura tem sempre que ter uma razão imediata e

prática para que ocorra. Importante observar que essa visão utilitária da leitura ultrapassa os muros da escola, encontrando proximidade com a vida profissional com base no modelo de produção rígido (taylorista-fordista).

As funções da leitura, levantadas junto aos participantes trabalhadores, não diferem das concepções de leitura percebidas pela pesquisadora em suas visitas à empresa e nos contatos com os responsáveis pelo corpo de trabalhadores da empresa.

Importante observar que em sociedades organizadas para o tipo de produção capitalista, como a nossa, o aprendido sempre é avaliado por sua utilidade, isto é, servir para alguma coisa. Quando tal invade o campo das práticas, como as da leitura, esta é considerada como instrumento para a aquisição de conhecimento e de informação.

O aspecto utilitário atribuído à leitura foi ressaltado nas conversas das visitas à empresa. Nelas a dimensão pragmática, sempre foi presente.

Aparece também a visão romântica da leitura, considerada como algo prazeroso, exclusivamente para a satisfação do ego, ou como um tipo de refúgio, como uma forma de (re)significar a realidade, quando a solução dos problemas se encontram aquém das condições do indivíduo.

Como diz Oliveira (1996, p.62), quando refere a importância da leitura no mundo contemporâneo:

Cada ser humano pode encontrar nos livros uma ajuda para seu próprio desenvolvimento, para constituir o seu senso-crítico e para atuar seletivamente com diversos meios de informação. Os motivos de leitura para o homem contemporâneo, além, do aprendizado e crescimento social, identificam outros aspectos. Gray (1984) listou alguns desses motivos que refletiam a preocupação com o manter-se informado sobre os fatos para assim definir objetivos profissionais precisos, garantir o sucesso pessoal, desenvolver o próprio conhecimento e experimentar situações de prazer. (OLIVEIRA, 1996, p.62)

Os trabalhadores leem na empresa o que esta quer que leiam, o que não significa que não sejam bons os suportes de leitura oferecidos, porém, não há liberdade de escolha. Por exemplo, pelo uso de mecanismos de coleta de sugestões dos títulos, suportes, condições de acesso ao acervo etc. Isto nos leva a refletir sobre o que Foucault (2004, p.71) assinalou: “O poder está presente em todas as instâncias do processo de ensino aprendizagem”, e quando nos alerta que o poder

“penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade”.
(*apud* KONS, 2005, p.3)

Os professores do GB e o representante do RH – Recursos Humanos do GC, isto é, das empresas que oferecem em suas instalações condições de acesso à leitura, podem ser considerados agentes desses discursos, por serem parte do sistema desse poder. Contudo, para Kons (2005) e por esta se embasar em Foucault, toda relação de poder traz em si uma possibilidade de resistência, esta demonstrada, possivelmente pelo aumento do gosto pela leitura por parte dos jovens e adultos trabalhadores.

Parafraseando Kons (2005) tanto o professor quanto o representante do RH da empresa C podem ser considerados agentes pela forma com que contribuem para a formação de leitores.

A existência humana se constitui pelos efeitos do universo tríplice do trabalho, sociedade e cultura, como destaca Severino (2000).

Podemos verificar que o fator mediação estava presente nos ambientes de trabalho onde a leitura foi realizada com maior incidência, isto é, nos Grupos B e C e, maior no GB, na qual o professor era o mediador presente, enquanto que no GC o mediador era um funcionário do RH que agia como agente, que a seu modo, porém organizado possibilitava aos funcionários o acesso ao acervo da biblioteca, buscando pela coleta de informações organizar o cenário das práticas de leitura dos funcionários.

3.3 Leitura de jovens e adultos trabalhadores

Para caracterizar as atitudes dos participantes em relação à leitura utilizamos, como informado na Seção 2.4 do Capítulo 2, a Escala de Atitudes de Leitura de Maher e Silva (1983). A Escala é do tipo Likert, apresenta por item cinco opções de resposta indicativas do grau de concordância do respondente ao enunciado em cada um dos 22 itens.

Os dados obtidos por sua aplicação foram organizados, no presente trabalho em cinco agrupamentos, conforme seguem: importância da leitura (Itens: 1; 4; 17; 20; 21), práticas de leitura (Itens: 3; 7; 8; 12; 16; 22), atitudes positivas (Itens: 9; 13; 15) e atitudes negativas acerca de leitura (Itens: 2; 5; 10), fontes de dificuldades relacionadas à leitura (Itens: 11; 19) e outros (Itens: 6; 14; 18).

Os resultados são apresentados conforme os graus de concordância atribuídos pelos participantes ao responderem as afirmativas propostas na Escala, tendo-se definido por Sim as opções Concordo fortemente e Concordo e por Não as de Discordo e Discordo fortemente.

3.3.1 Importância da leitura

Apesar das análises precedentes, assentes na Escala de Funções da Leitura, terem informado acerca das funções da leitura mais valorizadas pelos participantes – trabalhadores, 5/22 dos itens da Escala proposta por Maher e Silva (1983) indicam a importância atribuída à leitura. É o que passaremos a apresentar.

Destacamos que os sentimentos relacionados (OLIVEIRA, 1996) à leitura desses alunos/trabalhadores implicaram na aproximação e/ou afastamento do suporte a ser lido.

Os participantes de todas as empresas integrantes da pesquisa (N=37), independente da empresa ofertar ou não acesso a suportes de leitura, consideram que lendo as pessoas aprendem mais.

Consideram ainda a leitura propiciadora de idéias novas (100% deles). Interessante é o resultado do item referente à contribuição da leitura para o desempenho acadêmico, os participantes dos Grupos A e B obtiveram resultados

que informam que sua concordância a esse item é superior a 90%. Contudo, aos do Grupo A não é ofertada escolarização dentro da empresa. Aos do Grupo C, que contam com biblioteca dentro da indústria, obtiveram o menor índice (67%) quanto ao concordarem que a leitura contribui para o desempenho acadêmico.

Todos os participantes – os jovens e adultos, trabalhadores dos Grupos B e C (ofertadores de acesso à leitura para os funcionários) consideram a leitura como importante para o desempenho profissional, enquanto apenas 90% dos do Grupo A se posicionaram dessa maneira.

Anteriormente, podemos observar na Tabela 4, que não foram demonstradas grandes diferenças quanto à atribuição de funções para leitura, entre GA, GB e GC. Contudo, apesar de historicamente a função de aprendizagem ocupar posições distintas, o fato de por este instrumento, isto é, da Escala de Atitudes (MAHER e SILVA, 1983), todos terem concordado quanto a que a leitura propicia novas idéias, nos faz concordar com Oliveira (1996) quando explica: “a curiosidade intelectual e a necessidade de ampliação do próprio conhecimento e de enriquecimento das próprias idéias direcionam a leitura para interesses de aprendizagem”. (OLIVEIRA, 1996, p.63)

O Instituto ETHOS (2005) demonstra por suas pesquisas, que a prática de leitura, especialmente de livros, contribui poderosamente para a maior eficiência no reconhecimento de palavras e no processamento da linguagem e dos registros escritos, destacando o papel da aprendizagem no processo leitor, o que corrobora com a importância atribuída pelos participantes relativa à leitura para a aprendizagem.

A Tabela 6 sumariza a frequência de participantes que concordam ou não com os itens agrupados, sob a categoria importância da leitura.

Tabela 6 – Importância da leitura

		Grupo A (n=20)			Grupo B (n=11)			Grupo C (n=06)		
		Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.
Lendo as pessoas ...	aprendem mais	18	2	0	11	0	0	6	0	0
	aprendem coisas novas	18	2	0	11	0	0	6	0	0
	têm mais idéias	18	2	0	11	0	0	6	0	0
A leitura	contribui para o meu desempenho acadêmico	19	1	0	10	1	0	4	2	0
	é importante para o desempenho de qualquer profissional	18	2	0	11	0	0	6	0	0

Como demonstrado na Tabela 6, apenas 10% do GA discorda quanto à importância da leitura para o desempenho profissional. Os demais participantes assinalam para o papel relevante da leitura para: a ampliação de conhecimentos; a construção de novas idéias; os desempenhos acadêmico e profissional. Serão essas atitudes decorrentes ou responsáveis pelas práticas e sentimentos que os participantes informam acerca da leitura?

Um dos contornos levantados por essa Escala relaciona-se a dimensões relativas a práticas de leitura, as quais foram identificadas a partir das respostas aos itens 3; 7; 8; 12; 16; e 22.

Tabela 7 – Características gerais quanto à leitura por grupo

	Grupo A (n=20)			Grupo B (n=11)			Grupo C (n=06)		
	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.
Não é ligado em leitura	5	13	2	2	6	3	0	6	0
Não tem costume de ler	7	12	1	3	7	1	0	6	0
Raramente pega um livro para ler	8	11	1	7	2	2	0	6	0
Sente falta da leitura	9	3	8	5	4	2	6	0	0
Quando acaba de ler um livro, pega um livro	6	11	3	4	5	2	4	1	1
Lêem nas horas de folga	10	8	2	6	4	1	5	1	0

Pelas diferenças apresentadas na Tabela 7, os participantes do GA, GB e GC parece que a falta de leitura é mais sentida pelos do GC e do GB, do que pelos do GA.

As respostas evidenciam que 78% dos participantes sentem-se “ligados” à leitura, apesar de 71% terem informado que costumam apenas ler. Importante destacar, mais uma vez, terem sido os do GB (54%), os do GC (100%), que apresentaram índices superiores ao do GA (40%). A mesma tendência foi constatada nas respostas ao item (3), isto é, ao enunciado “Raramente pego um livro para ler”.

Apesar de 74% dos participantes (N=37) terem informado sentir falta da leitura, apenas 45% deles busca outro livro assim que acaba de ler o anterior: 68% do GC 36% do GB e 30% do GA.

Entre os participantes que leem nas horas de folga encontramos um total de 62% que aproveitam este momento para leitura, sendo 50% GA, 55% GB e 84% GC.

3.3.2 Atitudes acerca de Leitura

Quanto ao fator importância da leitura, como demonstrado, os jovens e adultos trabalhadores participantes da presente pesquisa consideram a leitura como importante (vide Tabelas 4 e 6), desta pesquisa, porém que sentimentos informam quanto ao ler? Avaliam a leitura como uma atividade que gera prazer, ou como algo que os incomoda? A análise das respostas a Escala de Atitudes de Leitura (Anexo B), e relativos aos agrupamentos definidos como atitudes positivas e negativas em relação à leitura subsidia parte da análise que sustenta a resposta a essa questão.

Mais da metade dos participantes considera “gostosa” a atividade de ler, 30% selecionaram como resposta a opção indeciso dos participantes do GA e do BG não ter respondido aos itens 9; 13; e 15 dessa escala, mais da metade dos respondentes considera “gostosa” a atividade de ler (78%). Todos os participantes do GC, 54% do GB e 65% do GA informaram que para eles ler é gostoso, porque é uma atividade que gera prazer (100 GC; 45% do GB; 70% GA).

Não causa estranheza, por conseguinte, o fato de 100% do GC terem informado que “adoram ler”, bem como os resultados registrados junto ao GB (54%) e ao GA (65%).

Além disso, os resultados pertinentes ao agrupamento de itens classificados como de atitudes negativas (2; 5; 10) reforçam as interpretações acima, que dão conta de posturas mais favoráveis em relação à leitura por parte do GC.

Apesar de a indecisão constatada ser da ordem de 34% a esses itens, dos que responderam verificou-se que apenas 9% considera ler como muito “chato”. Cabe destacar que proporcionalmente mais participantes de GB (36%) do que do GA (25%) opinaram que para eles ler lhes dá preguiça. Nenhum dos participantes do GC apresentou concordância quanto a que ler seja algo “muito chato”, diferentemente dos participantes dos outros grupos, nos quais os seguintes resultados foram constatados, 15% do GA indeciso, 9% do GB concordaram quanto a isso. Destaca-se, ainda o fato de 15% do GA e 10% do GB escolheram a opção “Indeciso”.

A Escala usada para avaliar as atitudes acerca da leitura possibilita identificar algumas das fontes de dificuldade enfrentadas pelos leitores: em se concentrar (item 19) e porque ler é uma atividade demorada (item 11).

Verificou-se que dos 37 participantes (GA+GB+GC) 68% informaram não ter dificuldades em se concentrar na leitura, apesar de 21% serem de opinião que ler é uma atividade demorada.

Mais participantes GC (100%) do que do GA (65%) e do GB (42%) informaram ter dificuldade em se concentrarem enquanto leem.

Foram, ainda, os do GC que em sua totalidade informaram não considerarem ler como uma atividade demorada. Discordam deles, 25% do GA e 27% do GB.

De modo geral, verificou-se uma incidência alta da escolha da opção “Indeciso”, independente dos grupos, salienta-se, contudo, que nos itens relacionados às funções da leitura (itens 1; 4; 17; 20; 21) nenhum dos participantes do GA; GB; GC demonstrou essa indecisão.

Como demonstrado, a maioria dos participantes valoriza a leitura. Entretanto, quanto ao gostarem ler textos para a realização de trabalhos escolares constatou-se que 14% dos participantes escolheu a opção “Indeciso”, um pouco mais da metade informou gostar de lê-los (59%). Apesar de 41% dos participantes (GA; GB; GC) ter informado que leem muito, 18% demonstraram estar indeciso quanto a isso.

Para 62% a leitura é uma fonte de descanso. Talvez por isso 68% leiam um livro após o outro e usem suas horas de folga para ler (84%). Cabe salientar que 89% concordaram que a leitura contribui para a realização de atividades escolares e para o desempenho de qualquer profissional (94%).

Hipótese levantada para explicar ausência de respostas na opção “Indeciso” por parte do GC é de que tal comportamento ocorreu devido as condições da aplicação dos instrumentos, como descrito no Procedimento, o chefe do RH da empresa foi quem os aplicou, mais do que isso, a aplicação foi individual.

A relação de poder hierárquico entre funcionário (usuário da biblioteca da empresa) e o chefe do RH, responsável por todos os funcionários e também pela biblioteca, com poder de admissão e demissão, pode ter constrangido os respondentes.

Além disso, pode-se considerar que estes participantes possuam uma vivência maior com leitura, uma vez que situavam-se entre os 10% de empregados que utilizavam a biblioteca da Empresa, como usuários frequentes, sem que para tanto o ocorresse mediação sistemática da empresa, por exemplo: pela divulgação de obras do acervo ou para incentivo ao uso das mesmas.

Outro aspecto a ser destacado é de que 84% destes participantes ocuparem cargos no setor administrativo e em chefia, funções estas que exigem continuamente a leitura e informações disponíveis em suportes variados de escrita.

Instigantes são os registros relativos à ausência de indecisos em todos os Grupos (GA; GB; GC), quanto aos itens que mediam as funções de leitura, medidas pelo instrumento ora em foco e os resultados obtidos nas respostas aos itens (3; 7; 8; 12; 16; 22), relacionados aos hábitos de leitura.

As Tabelas 8 e 9 demonstram aspectos valorativos gerais atribuídos à leitura pelos participantes, e de atitudes e práticas que reconhecem em si relacionadas à leitura. Quanto aos aspectos valorativos nenhum dos participantes optou em responder na condição de Indeciso (Ind.).

Tabela 8 – Importância da leitura, pelos índices percentuais de resposta dos participantes

		Grupo A (n=20)		Grupo B (n=11)		Grupo C (n=6)	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Lendo as pessoas ...	aprendem mais	90	10	100	-	100	-
	aprendem coisas novas	90	10	100	-	100	-
	têm mais idéias	90	10	100	-	100	-
A leitura	contribui para o meu desempenho acadêmico	95	5	90	10	66	34
	é importante para o desempenho de qualquer profissional	90	10	100	-	100	-

Por sua vez, a Tabela 9 revela como os participantes se percebem como leitores.

Tabela 9 – Índices percentuais de algumas atitudes e práticas costumeiras de leitura por grupo

	Grupo A (n=20)			Grupo B (n=11)			Grupo C (n=6)		
	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.
Não é ligado em leitura	25	65	10	18	54	28	-	100	-
Não tem costume de ler	35	60	5	27	63	10	-	100	-
Raramente pega um livro para ler	40	55	5	63	18	19	-	100	-
Sente falta da leitura	45	15	40	45	36	19	100	-	-
Quando acaba de ler um livro, pega um livro	30	55	15	36	45	19	68	16	16
Lê nas horas de folga	50	40	10	54	36	10	84	16	-

Como pode ser constatado nas Tabelas 8 e 9, de modo geral, os participantes valorizam a leitura e a consideram importante para a vida pessoal e profissional, porém, quando se defrontam com itens que os instigam a responder sobre seus hábitos de leitura, os resultados demonstram que poucos são os que lêem ou mantêm uma ligação mais estreita com a leitura. Possivelmente, essa contradição entre a valoração da leitura e os hábitos pessoais deva-se à própria sinceridade dos participantes. Quando postos a responder acerca da valoração dessa atividade, guiados pelo estatuto social positivo atribuído à leitura (FOUCAMBERT, 1994) e, por outro lado, à constatação de suas práticas. Como não há acontecimento que possa ser compreendido de maneira isolada do contexto social, a leitura é um evento considerado socialmente positivo, aceito, valorizado e, portanto dar importância a ela é também sentir-se membro deste social e aceito.

A busca de textos escritos para leitura supõe um leitor que aprendeu que esta é uma ferramenta útil para pensar e agir, na medida em que viabiliza a descoberta de novos pontos de vista e criticamente tomá-los para analisar a realidade. (FOUCAMBERT, 1994)

Os resultados apresentados na Tabela 8 quando contrastados com os obtidos pela respostas pertinentes às atitudes positivas e negativas, também são instigantes. De modo geral, os índices de dificuldade em se concentrarem, por considerarem a leitura uma atividade demorada (Tabela 10) e a de informarem que a leitura é uma atividade gostosa, fonte de prazer e de que adoram ler (Tabela 11) são intrigantes.

Tabela 10 – Fontes de dificuldade ao ler: índices percentuais por grupo

	Grupo A (n=20)			Grupo B (n= 11)			Grupo C (n=06)		
	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.
Dificuldade em se concentrar	65	20	15	45	27	28	100	-	-
Ler é demorado	25	60	15	27	63	10	-	100	-

A Tabela 10 apresenta as dificuldades que os participantes dos três grupos encontram ao lerem. Comparando esses resultados com os da Tabela 8 percebe-se que, apesar da alta valorização atribuída à leitura (Tabela 8), a provável falta de familiaridade com materiais escritos deve ocasionar dificuldade em se concentrarem e, por isso, consideram a leitura como uma atividade demorada. Os participantes do GA por não terem acesso a livros na empresa e os do GB por serem considerados “neoleitores” (PAIVA, 2005, p.112) ou leitores iniciantes, possivelmente por não praticarem a leitura, como uma atividade “metaléxica” (FOUCAMBERT, 1994, p.135), ao fazê-lo ficam presos ao léxico, ao vocábulo, o que faz com que a sua leitura seja demorada.

A Tabela 11 informa os resultados obtidos pelas respostas dos participantes à escala de Atitudes (Anexo 2), e sumariza as atitudes positivas e negativas demonstradas pelos participantes.

Tabela 11 – Atitudes positivas e negativas acerca da leitura, pela opinião dos participantes: índices percentuais

	Grupo A (n=20)			Grupo B (n=11)			Grupo C (n=6)		
	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.	Sim	Não	Ind.
Ler é... gostoso	65	20	15	54	27	19	100	-	-
Ler é... uma forma de prazer	70	20	10	45	36	19	100	-	-
Adoro ler	45	20	35	45	19	36	100	-	-
Detesto ler	-	90	10	-	81	19	-	100	-
Ler é ... é muito chato	-	85	15	9	81	10	-	100	-
Ler é ... dá preguiça	25	60	15	36	63	1	-	100	-

Nenhum dos participantes informou que detesta ler, porém, o índice de respostas na opção Indeciso neste item foi de quase 30% nos Grupos A e B. Nestes grupos constatou-se que poucos foram os que indicaram que adoram ler, apesar da importância que atribuem à leitura, conforme demonstrado na Tabela 8, possivelmente, em decorrência da valorização social atribuída à leitura em quaisquer sociedades grafocêntricas.

Não consideram a leitura chata (GA = 85%; GB = 81%; GC 100%), contudo 100% do GA e do GB não a consideram uma atividade gostosa ou prazerosa.

Pode-se admitir que o Grupo A valoriza a leitura e a considera importante para a aprendizagem (Tabelas 4 e 8) para a aquisição de conhecimento, no que refletem a valoração social atribuída à leitura. Porém, não lêem com frequência, uma vez que apenas 10% usam a biblioteca frequentemente (Tabela 2), e raramente lêem livros (70%). Além disso, 5% informaram que nunca os lêem.

Por sua vez, os participantes do Grupo C parecem demonstrar que a biblioteca da empresa atende a suas expectativas (vide 3.3.3). Entretanto, conforme registro do número de usuários dessa empresa, ao longo dos três meses do levantamento das retiradas dos livros, o percentual de sua utilização foi mínimo, conforme informação do responsável pelas retiradas dos livros: aproximadamente 10% do total de funcionários. Lembre-se que a função dos participantes deste grupo concentra-se no exercício de funções de chefia e no setor administrativo (83%).

Alexander e Filler (1976, apud Oliveira, 1996) definem atitude como “um sistema de sentimentos relacionados à leitura e que podem determinar comportamentos de aproximação em relação ao livro”. Os dados demonstram que a

oferta de suportes de leitura contribui para com o desenvolvimento dessas atitudes nos grupos. Quanto a independência do leitor, principalmente relacionado a suas escolhas, merece atenção no Grupo B a mediação do processo leitor, no Grupo C constatação de que a utilização da biblioteca é feita por leitores já com essas atitudes desenvolvidas, sem contudo, contribuir mais eficazmente para a formação de novos leitores.

Ao relacionar essas informações com os dados levantados a partir da Escala de Greaney e Newman (1990) podemos dizer que o item Flexibilidade (0,52) apontou esta dependência ao refletir um baixo nível de utilização dessa função.

Os participantes, de modo geral, demonstraram que valorizam a leitura. Entretanto, como salienta Abreu (1995), é preciso que sejam instaladas condições para que a prática da leitura como uma atividade que gere prazer e seja frequente, torne-se uma realidade. Só assim, as desigualdades sociais podem ser enfrentadas. Isso, porque e como diz Paulo Freire a leitura da palavra se prolonga para a leitura mundo. Entre essas condições estão as que disponibilizam o acesso a diversos suportes, como os propiciados por bibliotecas, por exemplo, nos locais de trabalho e os que contam com agentes socializadores que incentivem a leitura: professores, como no caso da empresa B, ou mesmo funcionários da própria empresa, como na empresa C.

A mediação realizada por esses agentes de letramento ocorre a partir da escolha do acervo (AGUIAR, 2009) a ser disponibilizado ao trabalhador, ou aos que têm oportunidade de serem escolarizados nas instalações da própria empresa. A autora expressa que as influências da mediação ocorrem mesmo quando esta se dá espontaneamente, o que neste trabalho foi constatado pelas ações do responsável pelo RH.

Essa interpretação tem apoio, por exemplo, no número verificado de retiradas de livros pelos participantes. No Grupo B, em três meses de acompanhamento, os participantes leram um total de 5,6 livros/aluno, e no Grupo C de apenas dois. Estas informações serão apresentadas na próxima seção.

Como informado na Seção 2.4, foi utilizada uma “Ficha de Controle de Retirada de Livros” para verificar como os participantes do GB e do GC utilizam as condições que suas empresas oportunizam, uma por ter aderido ao Projeto com os

Livros nas Mãos (Empresa B) e pela condição de empréstimo de livros, oportunizada na Empresa C.

O relato das análises pertinentes a essa fonte de informações é apresentado na próxima seção.

3.3.3 Leitura: escolha, influências e mediadores

Na Empresa B, a Ficha Controle de Retirada de Livros ficou sob a responsabilidade do professor, em sala de aula para controle das retiradas de livros da biblioteca volante “Projeto Com os Livros nas Mãos”, e do RH na Empresa C (GC).

Dos participantes do GB usuários da biblioteca volante, apenas 20% não retirou livros no período selecionado. A média de retiradas de livros por parte do GB foi de 5,6 livros, e no GC foi de dois livros. O número de retiradas pelos participantes do GB variou entre 0 a 5 livros. Importante destacar que um destes participantes foi responsável por 51% das retiradas de livros (21 livros em três meses). No GC a retirada ficou entre um e seis livros.

São perceptíveis os efeitos potencializadores da mediação. Pela ação do professor e, dos colegas em sala de aula. Os comentários sobre as obras lidas, por exemplo, podem ser um dos fatores responsáveis pela média de livros retirados pelo GB.

Entre as razões elencadas para o empréstimo de livros por participante e Grupo, apresentamos na Tabela 12, as que foram registradas pelos participantes, visto a Ficha não apresentar qualquer opção para tal.

Tabela 12 – Razões para empréstimo do livro por grupo e participante

Grupo	Razão de Empréstimo de Livro	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P8	P10	P11
B	Interesse	3	2					4		
	Curiosidade	2	1		4			8	2	
	Para melhorar a leitura			2		1				1
	Para incentivar os filhos			3						
	Ampliar conhecimentos/Aprendizagem				1				3	
	Título interessante					1		2		
	Gosto por poesia/conto							6		
	Livro com desenho		1							
	Exposição da professora							1		
Total		5	4	5	5	2	-	21	5	1
C	Gosto por livro de auto-ajuda	1								
	Gosto pela leitura		1							
	Interesse				6		1			
	Para obter informação					2				
Total		1	1	-	6	2	1			

Entre os participantes do GB, a razão mais frequente para empréstimo do livro foi da curiosidade, seguida pela do interesse, enquanto que para os do GC foi o de interesse seguida pela da informação com 16%. Se tomarmos curiosidade como desejo de ver e saber e informação como interesse em ampliar o conhecimento, podemos relacionar esses resultados aos obtidos na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, Amorin (2008), os quais assinalam que o conhecimento é a razão que move 42% dos brasileiros, para lerem. Essa pesquisa relata que três entre quatro pessoas visualizam o significado da leitura e um entre cada quatro participante não conseguiram visualizar o papel da leitura.

O conjunto de resultados, obtidos junto aos participantes, parece indicar que, de modo geral, a concepção de leitura como uma forma de adquirir conhecimentos, informações prevalece. A dicotomia, comum, entre informações-fuga da realidade, conhecimento-lazer, contudo, não parecem estar presente entre os participantes. Demonstram à leitura a condição de fonte para novas idéias e para se apropriarem de conhecimentos base para a escrita e a oralidade, ou seja, um valor instrumental.

Apesar de, as pessoas avaliarem como relevante a leitura é importante que se criem condições de acesso a diversos suportes de leitura. Assim o fazem as empresa B e C, quando oportunizam a seus funcionários essas condições.

Como assinala Abreu (2001, p.8):

Não parece necessário fazer campanhas para divulgar a idéia de que ler é um prazer, de que ler faz bem para as pessoas – pois elas demonstraram que já acreditam nisso. Mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. (ABREU, 2001, p.8. Grifos nossos)

Verifica-se nos dizeres de Abreu (2006) a relevância de que sejam facilitados e disponibilizados suportes de leitura para os indivíduos, por exemplo, por mediadores sociais como: a escola, empresas, igrejas, editoras, livrarias e outros. Acrescento a esses mediadores outros, por exemplo: pais, avós, irmãos, professores, representantes das empresas, pesquisadores, escritores, bibliotecários, colegas da escola e do trabalho etc., alguns mediadores formais como os professores, outros mediadores informais como os colegas da escola e do trabalho, os quais contribuem para o gosto pela leitura, quando indicam um livro, um texto, um artigo de jornal.

Os efeitos destas condições sociais e mediáticas podem favorecer não somente o aumento do interesse do ler, como também “favorecer a eclosão de novos modos de ler dos escritos já existentes”. (FOUCAMBERT, 1994, p.136)

Os efeitos das referidas indicações podem ser demonstrados pelos resultados obtidos em nosso trabalho.

A Tabela 13 informa a escolha dos livros, a partir do responsável pela indicação.

Tabela 13 – Escolha dos livros: quem os indica

Grupo	Indicação do Livro	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P8	P10	P11
B	Colega	4	1		1			2		
	Escolha própria	1	1		3	2		9		1
	Professor(a)		2	5	1			10	5	
Total		5	4	5	5	2		21	5	1
C	Colega	--	1	--						
	Escolha própria				6	2	1			
Total			1		6	2	1			

A leitura da Tabela 13 permite que seja visualizada a importância do professor na indicação dos livros: 40% dos livros emprestados para leitura foram retirados da

biblioteca, por essa indicação e 9% deles por sugestão dos colegas de sala de aula ou do trabalho. Destaca-se o fato de todos os participantes do GC referirem a escolha própria, bem como parte (35%) do GB.

Um aspecto a ser discutido é o de que o índice de leitura por parte dos participantes foi maior quando um mediador formal de leitura está presente. No caso, o professor, porque este pode influenciar, sob a forma de comentários, as leituras realizadas, possibilitar que os colegas da turma também o façam. Os comentários dos professores acerca das leituras que realizam têm efeitos que vão além da análise das palavras que usam. Porque o mundo da escola é por muitos sacralizado, as falas dos professores se impõem como uma ordenação, pelo poder que lhes é conferido. Essas mediações são algo “quase natural”. (HÉBRARD, 1999, p.77)

Cunha (2008, p.17) em suas considerações a respeito do relatório “Retrato da Leitura no Brasil afirma: “um número razoável dos entrevistados se diz sensível, na escolha da leitura, a influências”, ou seja, à dica de alguém. Como demonstrado neste trabalho, especialmente na Tabela 13, as influências mais marcantes foram as do professor e de colega.

Foucambert (1994) caracteriza o bom leitor não como aquele que somente lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios para escolher o livro que lerá, seja na livraria, na biblioteca, isto é, conhece os meios para encontrar e diversificar os textos relacionados ao seu interesse. Esta parece ser a condição que regula a escolha de livros de todos os participantes de GC e 37% do GB.

Na Tabela 14 é tipificada por gênero textual, a escolha de livros por parte dos participantes do GB e GC. A categoria literatura inclui: romances; contos; poesias; crônicas; clássicos da literatura brasileira; literatura infanto-juvenil e literatura brasileira em geral.

Tabela 14 – Escolha gênero textual

Gênero Literário	Grupo B	Grupo C
Literatura	48	6
Auto-ajuda		4
Técnico informativo		2

Todos os participantes do GB leem livros de literatura, visto a oferta do acervo da biblioteca só incluir esse tipo de obra. Já os do GC leem outros gêneros, porém os da literatura são lidos por todos, os de auto-ajuda por 66,6% e os técnico-informativos por 33,3%.

Quanto aos efeitos do controle passível de ser exercido por discursos da literatura, Larrosa (1999, p.116) assinala:

Toda sociedade, escreve Foucault, separa alguns discursos para conservá-los e para que dêem lugar a novos discursos, ou seja, para que sejam indefinidamente repetidos, comentados e transformados, indefinidamente lidos, em suma, e isso “porque se suspeita que escondem algo como um segredo ou uma riqueza”.

Há indicativo que os participantes atribuem funções de aprendizagem e utilidade à leitura, como demonstrado. Ao verificarmos as leituras efetuadas, encontramos a literária em maior número e interesse, uma demonstração indireta da vinculação dos participantes com este gênero, ao invés de uma valorização aparente da leitura funcional: “aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana, profissional, em nossa sociedade grafocêntrica”. (SOARES, 2009, p.22)

Não são leituras excludentes (leitura funcional, de entretenimento e literária) (SOARES, 2009), são três modos de ler e depende do modo como cada leitor lê, correspondendo a desejos e necessidades diferentes, tanto em casa, no trabalho, na igreja, na escola. O importante é que os leitores tenham práticas competentes de leitura nos vários eventos de letramento que a sociedade apresenta.

O livro literário ao mesmo tempo em que entretém, também proporciona uma leitura funcional. Para tanto a literatura deve ser entendida como “objeto simbólico, isto é, como produto físico que aponta para um significado plural, humano e universal, concebida em todas as suas trocas sociais” (AGUIAR, 2009, p.99), podendo desse modo contribuir para que o leitor compreenda sua realidade e possa, inclusive resolver possíveis conflitos que esteja vivenciando.

Obras literárias são artefatos sociais e como diz Lajolo (1988), para que a obra exista, é preciso de um lado alguém que leia e de outro alguém que a escreva.

Porém, é só na e pela interação produzida a partir do texto que esse artefato cria vida. (ECO, 1986)

Para essa autora a literatura qual uma porta para um mundo autônomo, o qual não se desfaz na última página do livro, no último verso de um poema, por exemplo, porque permanece ricocheteando no leitor, (re)construindo o percurso da sua leitura do mundo e de outros artefatos sociais.

Sob esse ponto de vista essa leitura está e se faz presente no cotidiano de cada um. Porém, é importante que ela seja crítica, que o leitor analise, questione e avalie os significados engendrados pela retórica do autor do texto, à luz de suas experiências e conhecimentos, enfim busque sentido para o que lê. Só dessa forma, a leitura dessas produções deixa de ser um instrumento a serviço de um controle social que almeje formar cidadãos obedientes, funcionais, seguidores de ordens sem que assumam outras posições, mesmo contrárias. Concordamos com Silva (2005, p.144) quando aponta: “Eleger a leitura literária como bem essencial à vida humana é favorecer não apenas a inclusão, mas a compreensão do que significa viver em sociedade”.

O leitor de obras da literatura tem a oportunidade de ser desestabilizado, se emancipar, sentir-se provocado, inquieto, porque a literatura só se faz presente no e pelo imaginário social pela ação daqueles que leem, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação, sendo que esta criação nunca é a mesma, pois o texto age de modo diferente em cada leitor e no mesmo leitor em momentos diversos. (AGUIAR, 2004)

Além disso, o leitor quando lê um texto literário, suas habilidades cognitivas mais complexas são ativadas, as quais transitam entre a razão e a sensibilidade, para um processo contínuo de negociação entre suas expectativas e as trazidas e que emergem do texto. (CORDEIRO, 2004)

A literatura é uma força humanizadora, (Cândido, 1972 *apud* SILVA, 2005), que exerce três funções na expressão e formação do homem. A natureza da primeira é psicológica e liga-se à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e se relaciona à sua capacidade de se (re)elaborar o real pela da ficção. A segunda função é a formativa. Por fim a terceira função, é a de conhecimento de mundo e do ser.

Parece que o que seduz os participantes-trabalhadores para se envolverem com leitura é a possibilidade de escolha, mesmo que limitada pelo acervo. Essa não é uma leitura escolarizada, obrigatória, é uma leitura feita compartilhada, espontânea, mediada (formal/informalmente) pelo diálogo, consigo mesmo, com o outro, com o autor, e pelo texto.

Parece existir o desejo, a boa vontade e a consciência da importância da leitura, como demonstrado em duas das empresas integrantes desta pesquisa (B e C), porém ainda há um longo caminho a percorrer. Esta preocupação se faz presente em pelos menos 7% das empresas³⁴ brasileiras.

Porém há a necessidade de que a escola atue de fato como instituição formadora de leitores, porque esta tem como função específica a de

[...] desenvolver ou criar as disposições que fazem o homem culto e constitui o suporte de uma prática duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras...(BOURDIEU, 2003, apud OLIVEIRA, 2009, p.175)

bem como de políticas públicas efetivas para a formação do leitor jovem e adulto trabalhador, que viabilizem condições de acesso a distintos suportes de leitura, como os da literatura. Há que se pare e cuide, entretanto, como adverte Foucambert (1994, p.136): “[...] de conceber as ações em favor da leitura como um trabalho de sedução ou proselitismo”.

Entendemos que distribuir livros, financiar propagandas sobre a importância da leitura não bastam. É preciso, por exemplo, que ações conjuntas como as de equipar bibliotecas públicas, atualizar os suportes e sua diversidade, e que se preocupem com os recursos humanos que nela irão atuar, uma equipe competente para que esta possa ser realmente mediadora. No caso de empresas, estas deveriam oferecer acervos para seus funcionários, que efetivamente disponibilizem canais de comunicação entre a oferta, a leitura e um pós-leitura para que a rede de mediação cresça e, assim possa ser aumentado o número de leitores e leituras, assim como a discussão crítica do lido.

³⁴ De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para Freire (1974) a realidade
é feita pelos homens e pelos homens pode ser mudada;
não é algo intocável, um fado, uma sina,
diante da qual só houvesse um caminho: a acomodação.
A realidade não é apenas o que está aí; é também o que virá, o possível.
A utopia já está desenhada no projeto de quem quer transformar;
basta preenchê-la com nossas ações e lutas.*

Pedrinho A. Guaresch e Osvaldo Biz

“Concluir” é, no sentido estrito do termo, “pôr fim”. Mesmo sendo uma seção esperada em qualquer trabalho científico, evidentemente que nem sempre os autores entendem que seu trabalho impõe um fim a quaisquer outras indagações, mesmo que similares ou idênticas. Muitos denominam esta seção, intitulado-a *Considerações Finais*, como o fizemos, porque o termo “Consideração” em seu sentido estrito remete para “respeito, deferência, reflexão, raciocínio”. Foi com esse cuidado que elaboramos esta seção: com respeito a seus leitores, deferência antecipada para acolher outras interpretações, e na medida do possível expressarmos o que refletimos sobre os resultados obtidos. “Finais”, porque são as “derradeiras; que põem termo” a este relato.

O letramento, embora passe pela escola não se reduz a ela (CASSANO, 2004; PAULINO, 2004). Por isso, quaisquer espaços sociais, como os comuns em empresas podem ser considerados como espaços educativos, porque cada um destes espaços é “estruturado como uma associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos”. (RIBEIRO, 2008, p.11)

Sob esta perspectiva, a empresa é um espaço com possibilidades promissoras para contribuir para a formação de seus funcionários como leitores. Dispõem de investimentos e de práticas menos burocráticas para gerenciá-los, e muitos de seus funcionários necessitam, por questões econômicas e de tempo disponível de ambientes próximos ao seu trabalho, que favoreçam o acesso a condições não-rotineiras de leitura. Importante para todos, funcionários e empresas, o nível de letramento dos funcionários afeta os modos como eles se relacionam com os materiais escritos: de simples avisos ou comunicados a instruções específicas sobre equipamentos, modos de uso e das relativas à produção.

Acreditamos nesse espaço, como uma agência de letramento que pode criar eventos de letramento social e cultural para seus funcionários. Porém, se é importante e necessário perseguir sonhos, que sejam utopias no momento atual, essa crença é despida do caráter ingênuo, comumente atribuído à leitura como redentora de todos os males da sociedade. Por exemplo, por si redentora para o campo individual da formação de um sujeito crítico, criativo, autônomo. Hessel (2007) adverte dos perigos que decorrem dessa ideia errônea de consagrar a leitura como meio de redenção dos indivíduos, países, das dimensões negativas em que se encontrem como os gerados pela pobreza, desemprego, miséria.

A leitura do documento do PNLL (2006, p.20) permite que se identifique em seu bojo essa visão redentora atribuída à leitura:

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direitos de todos, constituindo condição necessária para que possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

Sabe-se, pela história, que o simples fato de ser letrado não viabiliza a construção e manutenção de sociedades democráticas. Concordamos que saber ler e escrever se constituem em *uma* das condições necessárias. A par desta, outros marcos como as políticas públicas educacionais e econômicas são necessárias para que uma vida digna possa ser usufruída em sociedades mais justas. (GIMENO SACRISTÁN, 2008)

Tendo em vista que ações decorrentes dos modos e das práticas leitoras provocam mudanças no leitor e no contexto social em que ocorrem (COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1995; SILVA, 1998) a empresa pode ser mediadora de leitura ao oferecer a escolarização aos funcionários, quando se propõe a incentivar a leitura, ou simplesmente ao exigir de seus funcionários, leitura de textos técnicos, instruções, avisos, etc. Uma mediação, a princípio com cunho de intervenção no ambiente laboral, mas que o ultrapassa.

Como nenhum acontecimento pode ser compreendido isoladamente do contexto social e dos indivíduos envolvidos, com a leitura o mesmo ocorre. A análise das funções e práticas de leitura circunscritas ao espaço da empresa, no caso deste trabalho relacionadas a alunos/trabalhadores, produziu um corpo de informações com significados variados, dado o referencial sócio-cultural tomado para leitura.

Os dados levantados possibilitaram informações que poderiam ser analisadas por diferentes ângulos. Escolhas são sempre necessárias. As que nos orientaram foram com o sentido de apresentar da forma mais clara as informações coletadas, porque, além de cientes de que nenhuma escolha é neutra, nos esquivamos a que o relato possibilitasse uma única leitura, a nossa. Para este processo que culminou com o relato ora apresentado travamos inúmeros diálogos com os dados, com as produções dos autores trabalhados no referencial teórico, com as contribuições dos membros da Banca de Qualificação, e com os participantes da pesquisa, pelas respostas que apresentaram aos instrumentos. Pode-se afirmar que a postura de escuta necessária ao diálogo com distintos participantes foi sempre presente, especialmente com o que nos diziam nossos participantes.

Assim aconteceu, porque cientes das contingências que cingiram suas participações: pela seleção de instrumentos de coleta, aplicados coletivamente, para a maioria deles. Instrumentos (escala das funções de leitura e das atitudes) que oportunizam escolhas pessoais, porém apresentados com modeladores sociais. Estes, como se sabe, nem sempre significam o mesmo para todos. Nem sempre a todos foi possibilitado darem sua opinião e apresentar o grau de concordância quanto a aspectos como os elencados por essas escalas.

Consideramos relevante destacar a dificuldade em generalizar os resultados, devido às limitações que circunscreveram a composição da amostra e da aplicação dos instrumentos. Os dados levantados se reportam a um grupo do segmento da indústria de transformação, com a qual interagimos, por força de nossa atividade profissional. Porém, convém destacar a relevância de trabalhos como o presente, ao se trabalhar com alunos e/ou concluintes do Ensino Médio, inseridos no mercado de trabalho.

Confessamos que na proposição deste trabalho havia a expectativa, quase a crença, quanto a que os projetos de incentivo à leitura desenvolvidos pelas empresas influenciassem a importância que os trabalhadores atribuem à leitura: nela nos apoiávamos para ações profissionais. Expectativa esta, com alguns pontos de apoio na literatura pertinente (ALVES, 2004).

De certa forma, os resultados desta pesquisa vieram ao encontro dessa expectativa. Os participantes das três empresas pesquisadas demonstraram apresentar atitudes positivas quanto à leitura, atribuindo funções relevantes: 94%

dos participantes consideraram que lendo as pessoas aprendem mais, coisas novas, têm mais idéias, e que a leitura contribui para o desempenho profissional. Tanto dos participantes das empresas com fomento de suportes ao processo leitor, quanto a empresa que nada oferece de incentivo a este encaminhamento. A valorização social e cultural da leitura impôs-se, a nosso ver.

Apesar de perceptível a valorização da leitura pela maioria dos participantes, apenas palavras de apoio, oferta de suportes à prática de leitura não são suficientes para a construção de hábitos de leitura e para a diminuição das atitudes negativas acerca da leitura. Muitas destas atitudes construídas ao longo das vivências do jovem e adulto, principalmente em situações escolares.

Foi contrastante, porém, a comparação entre esses resultados e os do questionário e da ficha de controle de uso da biblioteca. Os hábitos e costume de ler, os resultados relativos ao que sentem pela falta de lerem e às dificuldades para a realização da leitura instigam a que se avalie a apropriação da relevância cultural acerca da leitura para o comportamento pessoal, em estudos futuros. Porque se sabe da distância entre o dizer e o fazer, proveniente do embate de forças entre as representações sociais para as atitudes e os valores individuais (BERGMAN, 1998; WACHELKEL; CAMARGO, 2007), por isso explicativa do fato dos participantes considerarem importante ler, mas demonstrarem não terem o costume de ler (67%), e, por exemplo, de alguns (35%) raramente pegarem um livro para ler.

Pensamos que esse descompasso expressa de um lado uma conduta socialmente aceitável, (a escola, a mídia e a empresa expressam de formas diferentes esse discurso consensual de valorização da leitura), o que torna negativa a manifestação de idéias diferentes e/ou contrárias. Por conta disso, Hessel (2007, p. 14) afirma sobre o ler: “antes de qualquer consideração sobre suportes e conteúdos, tornou-se um gesto positivo, incondicionalmente”. (HESSEL, 2007, p.14).

Antes de avançarmos, exponho o quanto a pesquisa empírica realizada fora dos muros da escola foi instigante, embora complexa. Esperamos que seu relato contribua para o campo educacional e também para a sociedade civil organizada, por exemplo, para o setor secundário de produção, como o de empresas similares às que foram foco deste trabalho.

Limites sempre ocorrem para a execução e implantação de quaisquer ações. Neste trabalho, cada empresa autorizou a pesquisa dentro de suas possibilidades. Como nenhum processo é neutro, trouxe consequências para o trabalho, principalmente para a coleta junto aos participantes da empresa C, visto os instrumentos terem sido respondidos individualmente na presença do chefe de RH, como descrito na seção dois. Esta situação deve ter criado implicações para os participantes responderem, por existir naquele momento uma relação de poder hierárquico entre o funcionário (usuário da biblioteca da empresa) e o chefe do RH, responsável por todos os funcionários e também pela biblioteca.

Empresas, como as selecionadas para este trabalho, tornam-se um ambiente privilegiado para o acesso a suportes de leitura, e, às vezes apresentam-se como a única forma de acesso, seja por desconhecimento, ou por impedimento financeiro para aquisição desses suportes, por parte do trabalhador.

É claro que estas organizações civis, isoladamente não darão conta de fomentar a leitura. Podem, entretanto, desempenhar um papel fundamental para os processos de aquisição e práticas leitoras dos seus trabalhadores, ou seja, fazer com que se envolvam em práticas sociais nas quais a leitura é potencializadora da comunicação entre eles. Como aponta Silva (1984, p.41): “[...] ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana ou a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural”.

Outro ponto que destacamos é relativo à questão da mediação. Amorin (2008) destaca que no processo de democratização da leitura, alguns postulados anteriores asseguravam que bastaria o encontro entre o público e a obra para que houvesse adesão à leitura, todavia, “não consideravam o contexto sociológico e as barreiras simbólicas que envolvem as práticas de natureza artística e cultural”. (AMORIN, 2008, p.1)

O número de retiradas de livros, na empresa (B) que possuía um mediador o professor ou colega/aluno, foi consideravelmente maior que o verificado na empresa C onde o suporte é oferecido somente numa biblioteca para a guarda dos livros. Esta última empresa reforça e favorece a seus funcionários, um público que por sua formação detém informação cultural, motivações e meios para a escolha, porém como relatado apenas 10% dos seus funcionários usam o acervo da biblioteca, com regularidade.

Para responder a questão que envolve as funções atribuídas à leitura por alunos trabalhadores, matriculados na Educação Básica e/ou que tivessem concluído este nível de escolaridade, nas empresas pesquisadas, este trabalho trouxe revelações quanto à importância dada ao conhecimento, uma vez que as funções atribuídas à leitura, para a maioria dos participantes, referem-se à aprendizagem e esta voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento, de acordo com o instrumento aplicado. Tais aspectos foram confirmados por Charlot (2001), quando traçou um panorama das convergências e das divergências encontradas junto a crianças e jovens de distintos países, quanto à importância dos conhecimentos para a vida.

Em nossa sociedade o conhecimento está atrelado ao mundo das letras (AMORIM, 2008), principalmente devido à escola associar leitura com o aprender, ler para aprender. Eisenstein (1998, p.19) afirma que “o acesso a uma maior quantidade (ou variedade) de registros escritos afetou as maneiras de aprender, de pensar e perceber das elites letradas”.

Foi significativa a valoração dos participantes atribuída às funções da leitura nas três empresas pesquisadas, demonstrando novamente que a visão de leitura dos participantes não parece diferir entre os grupos (BERGMANN, 1998). A diferença encontra-se na prática da leitura, no uso dela como prática habitual, o que nos permitiu interpretar que o grupo com oferta de acesso mantém práticas de leituras mais frequentes.

A leitura não se restringe exclusivamente ao âmbito do conhecimento, presente também esta a ficção, a experiência leitora que chega ao íntimo do leitor, à sua imaginação. Ela pode como um “fenômeno social” (COSTA; MARINHO, 2007, p.2), ser definida e redefinida em cada grupo, “bem como na aceitação ou rejeição de respostas ou engajamentos que têm com diversos textos”. (COSTA; MARINHO, 2007, p.2)

Assim, como relatado a valoração das funções atribuída à leitura pelos participantes dos três grupos está muito próxima. Como visto, a leitura exerce na vida social dos participantes funções de aprendizagem, utilidade, moralidade e em menor escala relacionadas ao prazer. Os motivos para ler foram agrupados em quatro tipos de leitura por Oliveira (1996, p.63):

A leitura de informação, considerada a mais utilizada, principalmente pelo leitor adulto, volta-se tanto para a obtenção de orientação na vida e no mundo, quanto para a satisfação das necessidades pessoais e sociais. A leitura de fuga liga-se à necessidade de fugir da realidade. Através desta leitura busca-se o sucesso, o prestígio e o prazer não encontrados na vida cotidiana. [...] a leitura literária tem uma função estética, aprimorando a linguagem do leitor, permitindo-lhe constituir um modelo literário próprio. Finalmente, a leitura cognitiva, voltada para a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo, exige do leitor receptividade e senso crítico, o que caracteriza como própria do leitor adulto.

Os participantes da pesquisa vivenciam um contexto laboral e experiências muito parecidas, mesmo atuando em ambientes diferentes, sendo desta forma as funções determinadas não somente pelos fatores psicológicos (inteligência, personalidade), mas também e especialmente pelos fatores sociais.

O processo educativo dentro de um espaço não escolar, mas formador por excelência como a empresa, engloba aprendizagens formais informais, onde jovens e adultos desenvolvem habilidades, constroem conhecimentos e aperfeiçoam suas técnicas profissionais. Cabe destacar que neste contexto as preferências de leitura não ficaram somente restritas ao conhecimento, informação, o literário veio à tona, por exemplo pelo índice de retiradas de livros, romances, contos e poesias.

É evidente que permeiam inúmeros tipos de textos escritos no cotidiano do jovem e adulto trabalhador, estudante ou não, como: bilhetes, agenda, lista de compras, recortes de jornais, delineando a valoração dessas funções, porém ao escolherem as preferências de leitura recaíram sobre o literário, com destaque.

Sendo a leitura literária uma “dimensão significativa da cultura” (EITERER; ABREU, 2009, p.159), a qual de acordo com estas autoras instiga, mexe com o íntimo, remete a lembranças, a repensar a realidade, abre portas ao imaginário, possibilita uma experiência renovada e humanizadora, os resultados obtidos neste trabalho são por si interessantes.

As ações de leitura desenvolvidas em cada empresa tentam romper a distância entre o livro-leitor. Demonstramos que estas têm mais sucesso quando contam com um mediador, não significando necessariamente o professor, mas outros mediadores possíveis como o encarregado de RH, os colegas, desde que existam meios para a interação mediativa, que expressem uma leitura sem compromisso, sem avaliação, sem resumos, questionários, cobranças de

interpretação etc. Entretanto, desenvolvem habilidades de ler, tendo, contato com textos, autores, um relacionamento profícuo com a literatura.

As análises realizadas até aqui são desdobramentos de todo o contexto de atuação da pesquisadora, a qual tem a pretensão de que este trabalho possa contribuir para a proposição de ações relacionadas a práticas de leitura por parte de jovens e adultos, e que os resultados inquietem seus leitores a que proponham, e discutam sobre a importância das práticas e condições de leitura junto a esses trabalhadores.

Inquietem-se, principalmente, quanto ao fato de apenas 7% das empresas brasileiras propiciarem acesso a suportes de leitura a seus trabalhadores. Venham a propor ações que ultrapassem o imediatismo da simples proposição de projetos de leitura para as empresas, por preocuparem-se em (co)construir junto a seus trabalhadores razões para lerem, além dos fins utilitários. Que a leitura possa ser por eles percebida como uma fonte de experiências que os enriqueçam pessoalmente. Preocupem-se com os trabalhadores, que por razões socioculturais e econômicas, nem sempre têm acesso à leitura e aos suportes e modos de ler comuns a seu grupo e ao seu tempo.

Por fim, sugere-se que a comunidade acadêmica comece a preocupar-se com essas questões, pois como constatamos a maioria das pesquisas sobre o tema abarcam indiferenciadamente jovens e adultos, não necessariamente em seus ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diferentes formas de ler. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 24, 2001, Campo Grande, **Anais...** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel.memoria>> Acesso em 03 jan. 2009.
- ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AGUIAR, V. T. Construindo um jogo de escolhas. In: PAULINO, G. et al. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 97-106.
- AGUIAR, V. T. de. Da palavra ao texto: condições psicossociológicas da leitura. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.21, p. 55-59, jan./jul., 2004.
- ALMEIDA, L. R. R. **Ler para e com jovens e adultos**: uma análise do Projeto Acreditar da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <www.telecongresso.sesi.org.br>.
- ALVES, M. C. C. L. Leitura colaborativa-crítica: a leitura como ato social e político. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.21, p. 143-150, jan./jun., 2004.
- AMORIM, S. R. Cidadania cultural e as políticas do livro e da leitura no Brasil, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31, 2008, Natal, **Anais...** Disponível em: <www.intercom.org.br/congresso/2008>.
- AMORIN, G. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- APUCARANA, **Relatório em números**. Disponível em <www.apucarana.pr.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2003.
- BELMIRO, C. A. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.117-128.
- BERGMANN, M. M. (1998). Social representations as mothers of all behavioural pre dispositions? Notes on the relations between social representations, attitudes and values. **Papers on Social Representations**, 7, p. 77-83. 1998.
- BLECK, B. V. O professor leitor: espelho da construção da leitura. Seminário de Pesquisa em Educação, Região Sul, 3. Porto Alegre, 2000. In: **Anais** (cd-rom). Porto Alegre, 2000.
- BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. O leitor co-enunciador do texto. **Polifonia**. Cuiabá, n.1, p.85-90, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental Projeto Proleitura: **na formação do professor**. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/FNDE/CD/Nº 44** de 16 de outubro de 2008. Estabelece critérios e procedimentos para a execução de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2009.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Lei Federal Nº 10.753**, de 30 de outubro de 2003: Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <www.mc.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 07 jan. 2009.

BRITO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.77-91.

BRITO, L. P. Prefácio. In: SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.11-14.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004, p.47-63.

CALSING, E. F. **Elevação da escolaridade na indústria**. Brasília: CNI/SESI, 2007.

CAMARGO, R. P. de. **Presenças e ausências** da leitura em um curso de pedagogia. Londrina, 2006, 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2006.

CASSANO, M. da G. O sujeito-leitor na e fora da escola. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 77-94, jan./jun., 2004.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas: Alínea, 2003.

CASTRO, C. **Leitura de adultos com escolaridade tardia**. São Luís: UFMA, 1999.

CARVALHO, J. S. F. de. Acolher o mundo: educação como iniciação nas heranças simbólicas comuns e públicas. In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2006, p.53-60.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. Conclusão. In: _____ (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.p. 145-152.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

COOK-GUMPERZ, J. Introdução: a construção social da alfabetização. In: _____ (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.11-26.

CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.21, p. 95-102, jan./jul., 2004.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação – introdução. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-22.

COSTA, M. M. **Mapa do mundo: crônicas sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

COSTA, V. A.; MARINHO, M. **Práticas de letramento** em sala de aula de assentamento de reforma agrária. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT10>.

CUNHA, M. A. da. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: AMORIN, G. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008, p.12-17.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

DOMINICE, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, 345-357, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

DORIGÃO, M. A. **Escolas de tempo integral: reprodução e transformação social nas escolas públicas de Apucarana**. Londrina, 2007, 122f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2007.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2007.

ECO, H. O leitor – modelo. In: ECO, H. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986, p.35-49.

EITERER, C. L.; ABREU, J. V. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.26, p. 149-160, jan./abr. 2009.

EISENSTEIN, E. L. **A revolução da cultura impressa**: os primórdios da Europa moderna. São Paulo: Ática, 1998.

ETHOS, Instituto. **O compromisso das empresas com o alfabetismo funcional**. São Paulo: ETHOS, 2005.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, A. da P. **Os empresários como atores educativos**: uma aproximação crítica à redefinição da relação trabalho e educação no contexto das políticas neoliberais. Rio de Janeiro, 2003, 158f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 14ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, C. B. T.; OLIVEIRA, E. P. de; PEIXOTO, M. do C. de A. **Entre leituras e vassouras**: o Programa de incentivo à leitura para garis da COMLURB. Rio de Janeiro: COMLURB, 2007.

FERREIRA, N. S. de A. Leitura como objeto de investigação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.21, p. 13-22, jan./jul., 2004.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORE, O. A formação do leitor, uma tarefa: leitura em ação. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. **Formação do leitor**: pontos de vista. Leia Brasil, 1999, p.104-114. Disponível: <www.leiabrasil.org.br>. Acesso em: 07 jan. 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.25-54.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. A.; FERES, N. L. **Estatística básica para ciências humanas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.

GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. **Leitura: teoria & prática**. Porto Alegre, v.3, n.3, p.25-33, 1984.

GIMENO SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto Ed, 2008.

GONÇALVES, F.; DIAS, M. da G. B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.29-40, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 07 Maio 2007.

GRAFF, H.J. Passado e presente da alfabetização: abordagens críticas sobre a relação alfabetização/sociedade. In: _____ **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.65-94.

GRAMMONT, G. de. Formação do Leitor: leitura em ação. In: PRADO, J.; CONDINI, P. **Formação do leitor**: pontos de vista. Leia Brasil, 1999, p.65-69. Disponível: <<http://www.leiabrasil.org.br>>, Acesso em: 07 jan. 2009.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação, intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.37-57.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.29-40, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 33-77.

HESSEL, R. M. **A leitura e seus poderes**: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. <www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT10>.

KLEIMAN, Â. B. Ação e mudanças na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.173-203.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). 10ª Reimpressão. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p.15-61.

KLEIMAN, Â. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.267-281, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

KONS, M. L. Vestígios de poder em práticas de leitura. **Revista da UFG**, v.7, nº 2, dez/2005. Disponível em <<http://www.proec.ufg.br>>.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, L. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LARROSA, J. Imagens do estudar e duas histórias jassídicas sobre a transmissão e renovação. In: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 199-207.

LARROSA, J. Os paradoxos da repetição e a diferença. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 115-145.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LERNER, D. Fala, mestre: É preciso dar sentido à leitura. **Nova Escola**, n.195, set. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 07 maio 2007.

LORENZONI, I. **Literatura vai para as salas** de alfabetização de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática. 2007.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª Reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p.201-235.

MAHER, J. P.; SILVA, E. T. Desenvolvimento de uma escala para determinar atitudes de leitura. **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 8, p.54-71, jul./dez.1983.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura** – perspectivas interdisciplinares, 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1998, p.38-57.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 77-94, jan./jun., 2004.

MEDEIROS NETO, J. **Projeto Biblos**: a participação da UNOPAR e da Alfabetização Solidária na criação de bibliotecas e no incentivo à leitura. Londrina: UNOPAR, 2004.

MEDEIROS, E. M. de S. **Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos**. Maringá: UEM, 2002.

MONTENEGRO, P. (Org.). **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão pela educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2005.

MORATO, A. N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUPAL, 2005, p.103-127.

MOURA, P. M.; RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. **Módulo Integrado I**: fundamentos de educação de jovens e adultos. Brasília: SESI, 2001.

NATURA: **Projeto Lendo Nossa Gente**, 2005. Disponível em: <<http://www.natura.com.br>> Acesso em 07 jan. 2009.

NÓBREGA, N. G. da. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005, p.120-135.

OLIVEIRA, A. A. de. Textos visuais e as mediações escolares. In: PAULINO, G. et al. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 169-179.

OLIVEIRA, M. H. M. A. de. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicol. Esc. Educ.**, v.1, n.1, p.61-68, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.30, n. 2, p.211-229 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

OLIVEIRA, M. K. 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 de Letras, 2002, p.15-43.

OLIVEIRA, R. de. O empresariado industrial e a educação brasileira. Ver. **Brás. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p.47-60, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 07 Maio 2007.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da. **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1998, p.58-77.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.111-126.

PÉCORA, A. O campo das práticas da leitura segundo Chartier. In: Chartier, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.9-17.

PNLL – **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília: MEC/MinC, 2006. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

PULLIN, E. M. M. P.; ALMEIDA, C. J. C.; LAWAD, D.; FERNANDES, F. P. R. Práticas de leitura e formação de professores. In: I Seminário Internacional de educação, 2001, Cianorte. **Anais**, 2001. CD-ROM. 6p.

PÜSCHEL, S. U. **Alfabetização e Leitura: memórias de professores alfabetizadoras**. Dissertação Mestrado. Londrina, 2005, 192f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2005.

REIS, A. S. dos; CABRAL, A. M. R. Democratização da informação e da leitura: desafios da inclusão digital no carro-biblioteca. In: **Anais do VII Encontro de Extensão**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2002.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p.144-158, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 07 Maio 2007.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.49-70, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 Maio 2007.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.65-89.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneira de impor o saber? In: **III Colóquio de Pesquisas Sócio-Culturais**. Campinas, 2000.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; LIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.151-166.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.72-81, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 07 Maio 2007.

SESI/PR. **Proposta Pedagógica**: Colégio SESI CIC Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SESI, 2006.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.65-71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 07 Maio 2007.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: McCRAW-HILL, 1977.

SILVA, E. T. da. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, S. A. **A leitura literária e a formação de leitores** nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranaíba. Maringá, 2005, 156f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

SILVEIRA, I. S. da. **Projeto Pró-Leitura**: desenvolvendo o imaginário de uma classe de jovens e adultos. São Gabriel, 2005. Disponível em: <<http://www.geocities.com/educarperspectivas/projetos>>. Acesso em: 03 jan. 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. n. 25, p.5-17, 2004.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991. p.18-29.

SOARES, M. **Ler, verbo transitivo**. 2007. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc >. Acesso em: 07 jan. 2009.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004. p.89-113.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: PAULINO, G. et al. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 19-32.

SOUZA, M. A. de. **Educação de jovens e adulto**. Curitiba: Ebpex, 2007.

TEIXEIRA, V. L. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.177-186.

TRIBUNA DO NORTE. **A importância da leitura nas empresas**. Apucarana: Editora Tribuna do Norte, 2008.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

VENDRAMIN, C. M. M. Estatística e delineamentos de pesquisa. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007, p.163-182.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Rio de Janeiro: UFF, 2007. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/25>. Acesso em: 20 de jan. 2009.

VÓVIO, C. L. **Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. Disponível em <http://www.reveja.com.br/revista/0srtigos/REVEJ@_0_claudiavovio.htm>. Acesso em: 03 jan. 2009.

YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

WACHELKEL, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, - v.. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WITTER, G. P. Aquisição da leitura: necessidade de pesquisa interdisciplinar. In: Encontro interdisciplinar de leitura 1 Londrina. **Anais**, Londrina: EDUEL, 1985, p.94-101.

WITTER, G. P. A leitura no Summary of Investigations Relating to Relating (1986 – 1991). **Trans-in-formação** v.5, jan./dez., p.80-89, 1993.

ZAPPONE, M. H. Y. **Abordagens de leitura em circulação no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2001. Campinas, 2001. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa tem por objetivo investigar as práticas de leitura de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, estudantes e/ou concluintes da Educação Básica. Busca identificar as práticas leitoras e as atitudes do aluno trabalhador frente ao texto literário mediadas ou não por projetos de leitura assumidos pelas empresas.

Para tanto, agradeço sua colaboração. Suas respostas serão mantidas em sigilo e não serão usadas para fins de avaliação, apenas para fins de produção acadêmica, sob minha autoria e para subsidiar ações futuras junto às empresas, caso necessárias.

A análise das respostas será realizada com os cuidados devidos para que não ocorram riscos quanto à identificação dos participantes, de acordo com os cuidados éticos específicos a pesquisas envolvendo seres humanos.

Agradeço sua disposição em contribuir a realização do presente trabalho.

Concordo com o exposto e demais esclarecimentos apresentados oralmente, bem como autorizo o uso das minhas respostas para a pesquisa.

Apucarana, _____ de _____ de 2007.

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice B – Questionário “Perfil Geral do Participante”

Questionário – Perfil Geral do Participante

Nome: _____

Função na empresa: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Masculino () Feminino

- 1 Estado civil:** () Casado(a)
 () Solteiro(a)
 () Viúvo (a)
 () Separado(a)

2 Quem mora com você? Informe grau de parentesco de cada um: _____
 _____,
 _____,
 _____.

POSSO AFIRMAR QUE EU

3 Posso livros em casa além dos livros escolares

- () nenhum
 () de 01 a 10 livros
 () de 11 a 20 livros
 () de 21 a 50 livros
 () acima de 50 livros

4 Leio livros

- () todos os dias
 () uma vez por semana
 () raramente
 () nunca

5 Compro livros de leitura em geral

- () sim () não

6 Costumo emprestar livros de outros

- () sim () não

7 Costumo emprestar livros da

- () família
 () amigos
 () biblioteca municipal
 () biblioteca da escola
 () biblioteca da empresa

8 Prefiro ler em

- () casa
 () empresa
 () sala de aula
 () rua
 () em nenhum local

9 Que gosto mais de ler

- () romance
 () contos
 () poesia
 () política
 () esporte
 () outros _____

10 Leio jornal

- () todos os dias
 () uma vez por semana
 () raramente
 () nunca

11 Trabalho em uma empresa que exige a leitura de

- () memorandos
 () avisos
 () circulares
 () normas técnicas

12 Na empresa em que trabalho tenho acesso ao empréstimo de

- () livros
 () jornais
 () revistas

13 Frequento bibliotecas

- () raramente
 () ocasionalmente
 () frequentemente
 () nunca

Apêndice C – Ficha Controle de Retirada de Livros

FICHA DE RETIRADA DE LIVROS

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Escolaridade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Função Exercida na empresa: _____

Data da Retirada	Livro Retirado	Quem indicou	Razão do Empréstimo	Data de Entrega

Leu o livro: () Sim Não () _____

Quem leu o livro: () Aluno () Esposa(o) () Filho(a) () Outros _____

ANEXOS

Anexo A – Escala Funções da Leitura (GREANEY; NEWMAN, 1990)

Nome: _____
 Data de Nascimento: ___/___/___ Sexo: Masc () ; Fem()
 Profissão: _____
 Escolaridade: _____

Assinale para cada uma das afirmativas que se seguem, a avaliação correspondente ao seu caso, indicando se elas estão de acordo com você "muito", "pouco", "mais ou menos" ou "nada".

Nome: _____

AFIRMATIVA	MUITO	MAIS OU MENOS	POUCO	NADA
1. Leio porque é excitante.				
2. Leio porque me faz sentir como se estivesse indo para outro mundo e tendo uma aventura.				
3. Leio porque me ajuda na escola e no trabalho.				
4. Leio porque acho fácil.				
5. Leio porque é interessante.				
6. Leio para saber mais sobre minha religião.				
7. Leio porque me ajuda com os assuntos que irei estudar mais tarde.				
8. Leio para tirar coisas (preocupações) de minha cabeça.				
9. Leio porque me faz compreender mais.				
10. Leio porque sinto prazer na leitura.				
11. Leio para acabar com a solidão.				
12. Leio para por pensamentos em minha cabeça				
13. Leio porque os livros trazem boas histórias.				
14. Leio porque me ajudará a Ter um bom trabalho.				
15. Leio porque meus pais (ou superiores) pensam que é importante.				
16. Leio porque me ajuda a esquecer meus aborrecimentos.				
17. Leio para saber como outras pessoas vivem em outros países.				
18. Leio para progredir nos meus estudos (ou carreira)				
19. Leio porque é divertido pensar que sou um(a) personagem da história.				
20. Leio para aprender a respeito de outras pessoas.				
21. Leio porque me ajuda a dormir facilmente.				
22. Leio para passar nos exames (na seleção).				
23. Leio quando sinto solidão.				
24. Leio porque ajuda aprender algo novo.				
25. Leio porque me faz feliz.				
26. Leio porque me faz pensar um mundo melhor.				
27. Leio quando não há nada de excitante na TV.				
28. Leio quando não sou forçado a fazê-lo.				
29. Leio porque o livro é um amigo quando estou só.				
30. Leio porque assim posso imaginar outra época da história.				
31. Leio porque me ajuda a saber o que é o certo e o que é errado.				
32. Leio porque as pessoas me recompensam por ser um bom leitor.				
33. Leio porque os livros me mostram o meio correto de viver.				
34. Leio porque para me tornar uma pessoa importante.				

35. Leio porque me ajuda a aprender mais palavras.				
36. Leio porque me ajuda a viver melhor.				
37. Leio por ser agradável quando estou só.				
38. Leio porque será bom para meus país se eu souber mais.				
39. Leio para matar o tempo.				
40. Leio porque é agradável pensar sobre as coisas que li.				
41. Leio porque me ajuda a melhorar a escrita.				
42. Leio porque é uma coisa que posso fazer tão rápido ou tão lentamente quanto eu goste.				
43. Leio porque me ajuda a relaxar.				
44. Leio porque faz o tempo passar.				
45. Leio porque meu professor (supervisor/orientador) acha que é importante.				
46. Leio porque o governo de meu país espera que eu seja um(a) leitor(a) competente.				
47. Leio para fazer melhor o meu trabalho.				
48. Leio porque não tenho mais nada para fazer.				
49. Leio para saber ajudar meu país.				
50. Leio para merecer o respeito dos outros.				

Anexo B – Escala de Atitudes de Leitura (MAHER; SILVA, 1983)

Escala para Determinar Atitudes de Leitura

Nome: _____

NO QUADRO ABAIXO, PARA CADA AFIRMATIVA, REGISTRE A SUA OPINIÃO. UTILIZE O SEGUINTE CÓDIGO NUMÉRICO: **1**=CONCORDO FORTEMENTE; **2**=CONCORDO; **3**=INDECISO; **4**=DISCORDO; **5**=DISCORDO FORTEMENTE.

AFIRMATIVAS	CÓDIGO
Quem lê tem mais idéias	
Só em pensar que tenho que ler, me dá preguiça	
Muito raramente eu pego um livro para ler	
Lendo as pessoas aprendem mais	
Ler, para mim, é muito chato	
Não gosto quando tenho que realizar leituras para as minhas atividades acadêmicas	
Quando fico sem ler, sinto falta da leitura	
Leio nas minhas horas de folga	
Ler, para mim, é uma forma de prazer	
Detesto ler	
Ler é muito demorado	
Não sou acostumado a ler	
Ler, para mim, é gostoso	
Ler é uma forma de descansar	
Adoro ler	
Não sou ligado em leitura	
Com leitura aprendemos coisas novas	
Não leio muito	
Não consigo me concentrar na leitura	
A leitura contribui para o meu desempenho acadêmico	
A leitura é importante para o desempenho de qualquer profissional	
Quando acabo de ler um livro, já começo outro	