



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA

Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão

Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local

Maria de Lourdes Parreiras

**A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DO
TRABALHADOR DE FÁBRICA**

Belo Horizonte

2015

Maria de Lourdes Parreiras

**A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DO
TRABALHADOR DE FÁBRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais e Desenvolvimento Local.

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento Local.

Orientadora: Prof^a Dr^a Áurea Regina Guimarães Thomazi.

Belo Horizonte

2015

P2581 Parreiras, Maria de Lourdes

A leitura literária no contexto do trabalhador de fábrica. / Maria de Lourdes Parreiras. – 2015.

106f.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Regina Guimarães Thomazi.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA, 2015. Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local.

Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Educação de adultos. 3. Desenvolvimento social. I. Thomazi, Áurea Regina Guimarães. II. Centro Universitário UNA. III. Título.

CDU: 658.114.8

Ficha catalográfica desenvolvida pela Biblioteca UNA campus Guajajaras

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Áurea Regina Guimarães Thomazi, pelas orientações precisas e pelo apoio em todo o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os colaboradores que se dispuseram tão prontamente, possibilitando a realização deste estudo, de modo especial à coordenadora de leitura da empresa pesquisada e à bibliotecária do Centro de Cultura Nansen Araújo (CCNA) e a todos os funcionários que participaram como voluntários das entrevistas.

A minha família e amigos sempre presentes especialmente nos momentos mais difíceis. E, de modo muito especial, aos meus queridos filhos: Ludymila e Leonardo.

A toda a equipe de professores e funcionários do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/BH.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a prática de leitura literária de trabalhadores da indústria, cujo objetivo geral é analisar a forma como os trabalhadores industriais se relacionam com a leitura literária no interior de uma fábrica. Foca o problema das reais condições de oferta, recepção e interação da leitura de um grupo de trabalhadores. A questão central lançada indaga sobre quais interesses, a motivação dos trabalhadores pela leitura literária e o que buscam nela. A pesquisa tem cunho qualitativo e caráter exploratório. Para a coleta de dados realizou-se entrevista semiestruturada com 10 trabalhadores leitores voluntários. Os contatos com os trabalhadores se deram na empresa, que cedeu uma sala para a realização dos encontros. Utilizou-se análise de conteúdo para tratamento dos dados coletados. Com o tratamento dos dados foi possível chegar à conclusão de que as práticas de leitura literárias dos trabalhadores são possíveis a partir das relações que mantêm com a biblioteca itinerante do Serviço Social da Indústria (SESI) Minas. Na concepção dos trabalhadores, a leitura literária é muito significativa. Eles a entendem como agregadora de melhoria na qualidade de vida, contribuindo para as relações interpessoais no âmbito profissional e individual. O produto técnico, atendendo a uma exigência do mestrado profissional, é um guia prático-teórico-metodológico para uso do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Leitura literária. Trabalhadores de fábrica. Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

This work has as its theme the practice of literary reading of industrial workers, whose general objective is to analyze the way in which industrial workers relate to literary reading inside a factory. Focuses on the problem of actual supply conditions, reception and interaction of reading a group of workers. The central issue launched inquires about whose interests, worker motivation for literary reading and seeking it. The research is qualitative approach in exploratory: to collect data, semi-structured interview was held to ten volunteers readers employees, contacts with the workers gave the company gave a room to conduct the meetings. We used content analysis to treatment of the collected data. Through the processing of data was reached to the conclusion that literary reading practices of workers are possible through the relationships they have with the mobile library SESI-MINAS. The design of workers, literary reading is very significant, understand it as aggregator of improved quality of life, contributing to interpersonal relationships in the professional and individual. The technical product, meeting a requirement of professional master is a practical-theoretical and methodological guide for use by the teacher of the Youth and Adult Education.

Keywords: Literary reading. Factory workers. Youth and adult education. Place development.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CCNA	Centro de Cultura Nansen Araújo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SESI-MINAS	Serviço Social da Indústria de Minas Gerais

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Questão central	11
1.2 Hipóteses	11
1.3 Objetivo	12
1.4 Justificativa.....	12
2 CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR LEITOR, A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL	14
3 CAPÍTULO 2 - A LEITURA LITERÁRIA NO COTIDIANO DO TRABALHADOR DE FÁBRICA	37
4 CAPÍTULO 3 - GUIA DE APOIO PARA A PRÁTICA DOCENTE DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	
.99	
APÊNDICES E ANEXO	100

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com a ABNT NBR 14724 de 17.04.2011.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pautou-se na temática leitura literária de um grupo de trabalhadores de fábrica. Como problema, consideraram-se as reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária para os trabalhadores. O objetivo foi entender a forma como os trabalhadores industriais se relacionam com a leitura literária no interior de uma fábrica.

Nota-se, hoje, que a escola não tem conseguido muito êxito na formação da tão apregoada leitura literária (SILVA; SILVEIRA, 2013). Por algumas razões, não se tem dado conta de trabalhar, com os alunos, as habilidades de modo satisfatório para o desenvolvimento do educando ao longo de sua trajetória na educação básica, de modo geral. O país apresenta taxa de 14,1 milhões de pessoas analfabetas, na faixa etária de 15 anos ou mais. Mesmo apresentando “queda na taxa de analfabetismo”, de acordo com o Anuário Brasileiro (Orgs. CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 22), ainda há um número muito expressivo que indica uma realidade distante à que apresentam outros países da América do Sul, por exemplo.

É bom lembrar que essas situações que ora parecem por questões relacionadas à didática do professor, ora por questões do próprio material didático ou ainda por questões do uso “malcondicionado” da biblioteca e/ou até por falta de acesso a esse espaço, entre outros entraves, constituem-se em um legado negativo rumo ao desfecho final no aprendizado do aluno.

Estudo de Pinheiro (2007, p. 149) aborda a leitura literária na escola e, ao tratar das questões citadas anteriormente, afirma que “a forma como a literatura é apresentada e trabalhada no Livro Didático nos mostra que a ficção é controlada: os textos literários são transformados em textos informativos, de suposta autoajuda, pragmáticos”.

A proposta curricular dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC, 2008) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem como objetivo principal servir de parâmetro para a verificação do ensino promovido pelas escolas estaduais, além de constituir-se como regulador do processo de avaliação das instituições e de seus profissionais. Nota-se também que o CBC (2008) de língua portuguesa expressa com clareza que se deve ensinar a linguagem, não para

“descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, muito menos para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para “construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações”. E, sobretudo, prescreve o CBC que “é essencial proporcionar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado”, e com isso poder “ver o cotidiano com olhos da imaginação” (MINAS GERAIS, 2008, p. 12).

Note-se que algum entrave vem acontecendo na formação da educação básica e, especialmente, na formação de leitores. Isso porque, de acordo com os estudos realizados por Pinheiro (2007), parece haver muitos fatores que podem contribuir para o desestímulo e o não desenvolvimento do sujeito nessa área do conhecimento, o que também pode fazer com que a taxa de analfabetismo funcional seja, ainda hoje, bastante elevada.

Na concepção de Soares (2003, p. 6), analfabeto funcional é aquele que, “embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples”, apresenta pouca habilidade nas “práticas sociais de leitura e escrita” e essa precariedade acaba por caracterizar os jovens e adultos, “dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho” (SOARES, 2003, p. 6)². E o que pode acontecer com esse sujeito que passou pela escola, mas não conseguiu o desenvolvimento das competências básicas para poder dar continuidade vida afóra?

Depois que esse indivíduo sai da escola e se insere no mercado de trabalho, pode ser que ele tenha interesse - por outros intermédios, ainda que na informalidade - em fazer uso da leitura literária, tomando-a como prática. E esse movimento que busca pelo texto literário fora da instituição escolar identifica a necessidade de se realizarem investigações mais apuradas para se compreender melhor a relação de ensino-aprendizagem, por exemplo.

Em relação aos conflitos de leitura observados na escola hoje, entende-se que o ouvinte, aluno, na condição de recepção passiva, queira fazer a opção por adentrar-se no mundo da leitura literária de maneira informal. Isso significa a prática da leitura fora da instituição escolar, embora se considere a escola um lugar onde se deveria dar mais oportunidades para o aluno escolher as obras

² Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbdu/25a01.pdf. Acesso em: 04 nov. 2013.

literárias que são atrativas à idade e ao gosto pessoal. Mas parece faltar um pouco de flexibilidade na escolha da leitura pelo próprio aluno.

Entre outras questões, salienta-se também a fragmentação das relações de uso das linguagens como, por exemplo, textos literários na sala de aula, por servirem, às vezes, única e exclusivamente, aos ensinamentos de gramática. Essa é uma prática que ressalta o empobrecimento das oportunidades na exploração da leitura, dadas às dimensões que se acredita deveriam ampliar as interlocuções entre texto/texto, texto/sujeito e texto/mundo.

Com a leitura, apresentam-se aos alunos usos de recursos que ajudam na formação das habilidades e capacidades para realizar outras leituras, com mais aproveitamento, por exemplo. Nesse sentido, citam-se como exemplos a intertextualidade, o uso de figuras de linguagem, entre outras tantas possibilidades que há para se explorar no âmbito de um texto literário, principalmente. E ao realizar essas reflexões intermediadas pela leitura literária em sala de aula, certamente contribuir-se-ia para ampliação, elucidação e apreensão do conhecimento dos alunos.

1.1 Questão central

A questão central se desdobrou em: qual a relação dos trabalhadores com a leitura literária? Em outras palavras: quais são os interesses e a motivação dos trabalhadores pela leitura literária? O que buscam com ela, nela e por meio dela?

1.2 Hipóteses

A leitura literária pode ser para o trabalhador

- a) Fonte de entretenimento, conhecimento e desenvolvimento pessoal;
- b) fonte intermediadora de relação interpessoal;
- c) fonte mediadora no desenvolvimento das relações de interação entre homem/máquina/meio e/ou mediadora de convivência.

1.3 Objetivo

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a forma com que os trabalhadores da empresa Rivas se relacionam com a leitura literária, que é mediada pela biblioteca itinerária do Serviço Social da Indústria de Minas Gerais (SESI-MINAS).

1.4 Justificativa

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa pode se resumir no fato de que se considerou pertinente e relevante entender como se dão a oferta, a recepção e a compreensão da leitura literária, que é oportunizada aos trabalhadores na empresa Rivas.

Trata-se de um público que tem o perfil semelhante ao dos alunos que ingressam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de educação básica, formal. Sabe-se que esses sujeitos possuem, na sua maioria, capital cultural desfavorecido em relação a outras modalidades de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa está relacionada à área de concentração do Programa, Inovações Sociais e Desenvolvimento Local. Trata-se de um trabalho que teve como foco as relações do sujeito trabalhador com a leitura literária. Conforme foi observado, a leitura literária pode ser entendida pelo leitor como intermediadora na formação pessoal e, desse modo, constitui-se em uma prática de inovação social, pois contribui para o desenvolvimento local. Conforme explica Antônio Cândido (1995, p. 805):

A literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo –, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver.

Compreendeu-se que esta pesquisa foi relevante, sobretudo, para a experiência profissional e acadêmica da pesquisadora, que atua como professora da educação básica do ensino regular e também na EJA. Sendo assim, foi uma

fonte de oportunidades para o aprofundamento de estudos, que geraram reflexões relevantes para a atuação da profissional, no sentido de poder aperfeiçoar suas práticas profissional e pessoal, podendo, com isso, ser também uma oportunidade de disseminação do conhecimento científico.

Esta dissertação compõe-se de três capítulos no formato de artigos, sendo o primeiro intitulado “A formação do trabalhador leitor, a leitura literária e o desenvolvimento local”. O estudo deste texto centrou-se na pesquisa bibliográfica que buscou a compreensão na fundamentação de conceitos relacionados ao assunto proposto.

O segundo artigo, intitulado “A leitura literária no cotidiano do trabalhador de fábrica”, apresenta a análise do resultado da entrevista semiestruturada aplicada aos trabalhadores/leitores de uma fábrica. Este artigo faz intermediação com o primeiro capítulo, atrelando-se as práticas de leitura aos conceitos e às impressões dos estudiosos referenciados na pesquisa bibliográfica, conforme concepções das relações de ensino-aprendizagem da leitura literária no âmbito da educação básica.

O terceiro artigo centrou-se na descrição/informativa da produção técnica de um guia prático que tem o objetivo de nortear a prática docente no que diz respeito às relações de ensino-aprendizagem da leitura. Este texto foi intitulado “Guia de apoio para a prática docente da leitura literária na educação de jovens e adultos – EJA”. A descrição deste artigo concentrou-se na produção de um guia prático que vislumbra apresentar algumas possibilidades sobre a prática do(a) professor(a) da educação básica que trabalha com o ensino da leitura, em especial a leitura literária, na modalidade da EJA.

2 CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR LEITOR, A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Áurea Regina Guimarães THOMAZI¹
Maria de Lourdes PARREIRAS²

RESUMO

Este artigo consta do primeiro capítulo da dissertação do mestrado profissional em gestão social, educação e desenvolvimento local do Centro Universitário UNA. Realizou-se pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que abordou a temática leitura. Pautou-se na concepção de leitura do ponto de vista da recepção, interação e compreensão de leitura no nível da educação básica. O aporte teórico foi fundamental para levantamento de conceitos e ampliação do conhecimento a respeito das relações de leitura, de modo especial, no âmbito escolar. Como parte dessa metodologia, as reflexões centraram-se nos textos-base e também na prática docente na educação básica da rede pública. Do resultado, observou-se que há muitos desafios, mas também há possibilidades de desenvolvimento das habilidades no nível sociocultural, especialmente por meio da leitura. Desse modo, os desafios indicam a necessidade de se repensar as práticas de leituras realizadas nas salas de aula na educação básica.

Palavras-chave: Leitura literária. Educação básica. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

This Article appears from the first chapter of the dissertation of the professional master's degree in social management, education and local development UNA University Center. This study conducted literature research with qualitative approach addressing the issue reading. Was marked in the design of reading reception point of view, interaction and reading comprehension at the level of basic education. The theoretical supports were instrumental in lifting concepts and expand knowledge regarding the reading of relations, especially in the school setting. As part of this methodology the discussions focused on the foundation texts and also in teaching practice in basic education in public schools. The result, it was observed that there are many challenges, but there are also potential developments of skills in the socio-cultural level, especially through reading. Thus, the challenges point to the need to rethink the readings practices carried out in classrooms in basic education.

Keywords: Literary reading. Basic education. Place development.

¹ Orientadora e Professora Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. *Campus* Belo Horizonte. lourdinha.p@hotmail.com - aureagt@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a prática de leitura literária no âmbito da educação básica. A discussão perpassa pelas condições de oferta, recepção e interação da leitura literária - relações de ensino-aprendizagem, de modo geral. Diante desse quadro, vale lembrar que, hoje, a escola não tem conseguido muito êxito na formação do tão apregoado quesito leitura literária (SILVA; SILVEIRA, 2013).

Por diferentes razões, não se tem dado conta, de modo geral, de trabalhar com os alunos as habilidades de modo satisfatório para o desenvolvimento do educando ao longo de sua trajetória na educação básica. O país apresenta população com cerca de 13 milhões de pessoas analfabetas, na faixa etária de 15 anos ou mais, mesmo com queda na taxa de analfabetismo, que passa de 9,7% para 8,6% entre 2009 e 2011, de acordo com Diunísio e Souza (2013, p. 457).

Esse é, notadamente, expressivo percentual, que revela uma realidade distante da que apresentam outros países da América do Sul, por exemplo. Essas situações ora parecem ser por questões relacionadas à didática do professor, ora por questões do próprio material didático ou, ainda, por questões do uso “malcondicionado” da biblioteca e/ou até por falta de acesso a esse espaço, entre outros entraves. Considera-se que todos esses acontecimentos constituem-se em um legado negativo rumo ao desfecho final no aprendizado do aluno.

Há um estudo interessante em que Pinheiro (2007, p. 149) aborda a leitura literária na escola. E ao tratar dessas questões citadas, a pesquisadora afirma que “a forma como a literatura é apresentada e trabalhada no livro didático mostra que a ficção é controlada: os textos literários são transformados em textos informativos, de suposta autoajuda, pragmáticos”.

A proposta curricular dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008) tem como objetivo principal servir de parâmetro para a verificação do ensino promovido pelas escolas de educação básica, além de constituir-se como reguladora do processo de avaliação das instituições e de seus profissionais.

Nota-se que o CBC (2008) de língua portuguesa expressa com clareza que se deve ensinar a linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, muito menos para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e

compartilhados nas interações. E, sobretudo, prescreve o CBC que “é essencial proporcionar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado” e, com isso, poder “ver o cotidiano com olhos da imaginação” (MINAS GERAIS, 2008, p. 12).

Vê-se que algum entrave vem acontecendo na formação da educação básica e, especialmente, na formação de leitores. De acordo com os estudos realizados por Pinheiro (2007), parece haver muitos fatores que podem contribuir para o desestímulo e o não desenvolvimento do sujeito nessa área do conhecimento, o que também pode fazer com que a taxa de analfabetismo funcional seja, ainda hoje, bastante elevada.

Na concepção de Soares (2002, p. 6), analfabeto funcional é aquele que, “embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples”, apresenta pouca habilidade nas “práticas sociais de leitura e escrita”. E essa precariedade acaba por caracterizar jovens e adultos, “dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho”. E o que pode acontecer com esse sujeito que passou pela escola, mas não conseguiu desenvolvimento das competências básicas para poder dar continuidade ao longo da vida?

Depois que esse indivíduo sai da escola e se insere no mercado de trabalho, pode ser que ele tenha interesse - a partir de outros intermédios, ainda que na informalidade - em fazer uso da leitura literária, tomando-a como prática cotidiana. Esse movimento de busca pela leitura literária fora da instituição escolar revela-se um importante objeto para investigações mais apuradas. E mediante esse tema, atenta-se para o que afirma Bakhtin (2003, p. 271) sobre o ouvinte:

Ao perceber e compreender o significado do discurso, [o ouvinte] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Tendo como referência a fala de Bakhtin (2003) e estabelecendo uma relação com os conflitos em torno da leitura, que são observados na escola hoje, supõe-se que o ouvinte, aluno, na condição de recepção passiva, queira fazer a

opção por adentrar-se no mundo da leitura literária de maneira informal, isto é, fora da instituição escolar. Embora a escola seja um lugar onde se deva dar mais oportunidades para o aluno escolher as obras literárias que são atrativas à idade e ao gosto pessoal, parece faltar um pouco de flexibilidade e liberdade na escolha da leitura pelo próprio aluno.

Entre outras questões, salienta-se também a fragmentação das relações de uso das linguagens como, por exemplo, textos literários na sala de aula, por servirem, às vezes, única e exclusivamente aos ensinamentos de gramática. Essa é uma prática que revela o empobrecimento das oportunidades na exploração da leitura, dadas às dimensões que se acredita deveriam ampliar as interlocuções entre texto-texto, texto-sujeito e texto-mundo, como, por exemplo, apresentar para o aluno: usos de intertextualidade, usos de figuras de linguagem, entre outras tantas possibilidades/recursos que há para se explorar no âmbito de um texto literário.

Acredita-se que, realizadas essas reflexões intermediadas pela leitura literária em sala de aula, certamente contribuir-se-ia para ampliação, elucidação e apreensão do conhecimento aos alunos. Thomazi (2009, p. 117) acentua que a “maneira como essas práticas se desenvolvem no espaço escolar poderão, portanto, contribuir ou não para que os alunos sejam capazes de julgar e de produzir sentido a partir das leituras que fazem”.

Soares (1999) não vê na escolarização da leitura um problema em si, posto que é tarefa da escola a formação para tal; o que ela discute é a maneira como a leitura vem sendo escolarizada. O tratamento e as relações de ensino-aprendizagem da leitura na escola parecem que não estão adequados de modo a agregar, positivamente, embasamentos à formação do leitor, formação humana, conforme vem pontuando pesquisadores da educação.

Há que se prezar pelo aspecto da formação humana quando se vê no perfil da sociedade atual, de modo geral, a sede por uma educação que se volte para o compromisso em relação ao ensino-aprendizagem de forma mais efetiva e também afetiva na perspectiva da formação humana. Diante dessa visão, vislumbra-se uma educação libertária que paute nas possibilidades de encarar os desafios e transformá-los em possibilidades, conforme se acredita no potencial da leitura, por exemplo. Dessa forma, esclarece-se que este artigo tem como objetivo

fazer uma reflexão sobre a importância e as possibilidades da prática de leitura literária na vida dos trabalhadores de fábrica.

A seguir apresentam-se as três partes que compõem essa discussão, que são: considerações em torno da formação do trabalhador leitor; leitura literária - desafios e possibilidades; e, por último, práticas de leitura e desenvolvimento local.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR LEITOR

Há muita discussão a respeito de leitura e escrita nos meios acadêmicos, mas acredita-se que ainda há espaço para se discutir a respeito desse tema. Entende-se que os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento devem suscitar mais reflexões sobre o fazer-aprender dessas habilidades. Embora o domínio do discurso esteja, quase sempre, sob a vigilância da elite - classe dominante -, não se pode deixar de acreditar e empenhar para que grupos de trabalhadores, por exemplo, possam aderir às práticas de leituras e delas possam agregar aprendizagens, tornando-se pessoas mais críticas, atuando no mundo e com o mundo.

Na visão de Freire e Macedo (2002), a leitura da palavra vem precedida da leitura do mundo, o que equivale a dizer que a leitura deve ser um ato que envolva o sujeito e que esse envolvimento possa também promover mudanças no modo de ver e interagir com o mundo.

Ainda, conforme a concepção desses autores, a leitura não pode ser entendida e assimilada como meramente decifrar palavras-frases e/ou sentenças. Ou seja, entende-se como leitura aquela que extrapole qualquer ato mecanicista e que seja, sobretudo, mediada pelo sentido e que possa promover habilidades que capacitem o indivíduo para os trâmites cotidianos. Nessa perspectiva, espera-se que a leitura possa intermediar e/ou provocar mudanças, contribuindo para uma vida mais emancipadora, de modo que o sujeito possa expressar e expor melhor as suas ideias nas interlocuções necessárias no dia a dia.

Assim, conforme afirma Leal (2002, p. 2):

O direito do sujeito de linguagem se fortalece quando se leva em conta que a linguagem é uma atividade constitutiva, com a qual podemos produzir sentidos; é uma forma cognitiva, com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias e ações e representar o mundo; e é uma forma de ação, através da qual podemos interagir com nossos semelhantes.

Como se nota, o direito do sujeito em fazer uso da linguagem o fortalece como sujeito de direito à expressão e à comunicação de seus próprios sentimentos e o torna mais apto para situações de negociação e troca. Freire (2005, p. 28) acredita que “as pessoas não são seres de adaptação, mas de transformação”; e é nessa transformação que se acredita que a leitura literária possa contribuir. Mas parece haver certa deturpação no sistema educacional no que se refere à prática de leitura literária, por exemplo, de modo que acaba não acontecendo o estímulo que favoreça adequadamente o efetivo aprendizado.

Silva e Fritzen (2012) defendem que o texto literário é levado para a sala de aula de forma fragmentada pelo livro didático. E, como se não bastasse essa fragmentação, têm-se feito usos inteiramente desvinculados dos propósitos de criação. Acaba-se por fazer desses textos meros pretextos para trabalhar outras questões, como afirma Pinheiro (2007), tais como: inculcar obediência, entre outras relações adversas ao seu principal intento - o que denota inadequação e arbitrariedade, tornando-se, assim, um pseudoensino literário.

Acredita-se que a obra literária deve valer por ela mesma, apreciada como arte. Ou seja, a arte pela própria arte. Porém, Pinheiro (2007, p. 141) afirma que “a literatura acaba sendo reduzida a um dispositivo que tem como objetivo fazer com que os indivíduos pensem e se comportem através do controle da ficção e, conseqüentemente, da recepção”. O que se pode observar dessa relação com os textos literários é um reducionismo, especialmente na escola, que, no entanto, deveria servir para ampliação da visão de mundo desses sujeitos.

A literatura tem como essência a riqueza de informações, sejam elas implícitas e/ou explícitas, fazendo com que os textos literários, muitas vezes, sejam lidos e/ou relidos para serem mais bem explorados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 23) - propõem que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Esse documento alerta também para a necessidade de a escola possibilitar ao

aluno o contato com a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não literários, proporcionando-lhe uma diversidade de gêneros textuais para que esse aluno perceba como se estrutura a língua materna e, sobretudo, em que pese tais considerações, que “a base do ensino só pode ser o texto”.

Essa é uma discussão que traz à tona algumas críticas pelas quais o sistema educacional brasileiro passa, especialmente, no que se refere às esferas públicas, no universo das condições de ensino-aprendizagem da leitura (MENDES, 2010). Ou seja, nas reais situações que abrangem as relações leitor-texto-gêneros textuais, por exemplo.

Nisso, Leal (2002, pp. 5-6) compreende que:

É profundamente lamentável perceber que muitos sujeitos são leitores de apenas um gênero textual, encontrando sérias dificuldades para compreender outros gêneros. Culpa dos sujeitos? Evidentemente que não, mas de uma ausência no seu processo de formação, de oportunidades para desenvolver essas competências. Enfim, muitos dominam o código, mas não são leitores.

A formação de leitores é um processo que requer trabalho, empenho e sistematização em longo prazo. Mas o que preocupa, de certa forma, é que esse ensino-aprendizado, muitas vezes, provoca incertezas à comunidade escolar, principalmente aos pais e até mesmo ao próprio aluno que, por sua vez, desconhece o processo e/ou não dá muita importância a ele (LEAL, 2003).

Ocorrem questionamentos de alunos e/ou até dos próprios pais quanto às leituras e às discussões que, por si só, não têm valor, na maioria das vezes, porque não culminam em produção de textos. E, outras vezes, mesmo culminando em produção textual, fica a impressão de nada ter de sério - porque não teve aula, naquele horário só foi leitura - segundo algumas falas que se ouvem pelos corredores sobre leitura na escola. Conforme parece estar cristalizado na mente de muitas pessoas, a leitura não é algo que precisa ser trabalhado com sistematização, dedicação e, sobretudo, com empenho.

Sobre a compreensão de textos pelo leitor, Kleiman (1985, p. 13) assevera:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido de texto [...]. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Sabe-se que muitas habilidades devem ser ativadas e desenvolvidas para chegar-se à maturidade na aquisição de uma leitura satisfatória. Isto é, para ter-se uma compreensão desejável, deve-se disponibilizar de recursos cognitivos e sensitivos no empreendimento aplicado na realização da leitura de um texto. Acredita-se que muitas dessas habilidades são construídas a passos lentos, com acompanhamento de professores e, sobretudo, empreendimento pessoal do leitor na empreitada de desmitificar o que é dito com o que não é dito, deduzível, no desenrolar da tessitura do texto.

Ler, fazer inferências, levantar e checar hipóteses: confirmando-as e/ou refutando-as, entre outros elementos que devem ser apresentados e discutidos em sala de aula, por exemplo. Nesses elementos estão os chamados descritores - tais como localizar informações, estabelecer relações, reconhecer informações implícitas e/ou explícitas, assim como identificar tema, perceber efeitos de ironia, identificar as marcas linguísticas - que são inerentes a um texto e, portanto, devem ser trabalhados com o aluno (SILVA, 2003).

O que se infere dessas discussões apresentadas é que a leitura tomou configuração simplista, autoexplicativa, que basta decifrar o código e pronto, tudo está resolvido. Ou seja, essa é uma falsa ideia do que se passa sobre a compreensão de leitura, pois isso não acontece sem esforço e, principalmente, sem remeter-se a outros conhecimentos/saberes já construídos e àquele que o leitor estabelece com o autor no ato de sua leitura.

Diante dessa complexidade, acredita-se que não trabalhar com o aluno essas questões apresentadas pode levá-lo a ser um leitor incipiente. Ressalta-se de que foram citados, aqui, apenas alguns quesitos pertinentes às “técnicas de leitura”. Não se teve, portanto, pretensão alguma em esgotá-los (SILVA, 2003).

Bosi (1992, p. 341) salienta que:

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades ou as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população.

Vê-se que o crítico literário, Bosi (1992), apresenta o projeto educacional brasileiro na sua forma condicional “se” e com o verbo no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, para melhor explicar a falta de interesse em estreitar a distância entre as culturas erudita e popular.

O autor chama a atenção para uma “reflexão sobre as possibilidades”, sendo uma delas “de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares”. A outra, ele chama a atenção para a falta de “critérios” no que se refere ao “controle” e à crítica e para o que é veiculado “pelos meios que atingem a massa da população.” Observe-se que Bosi (1992, p. 319) chega a indagar “se a cultura brasileira não se articula e se exprime em outros lugares, tempos e modos que não os da vida acadêmica”. Dito isso de outra maneira, poderia, ainda, perguntar: onde acontece, de fato, a cultura?

Nota-se que há, para além dessas preocupações, outras tantas que fazem com que Bosi (1992, p. 321) seja severo quando afirma que há “apreciação negativa da cultura para massas”. Mas o fato é que situações como as que são apresentadas aqui ainda se encontram arraigadas na mente de educadores que acabam por serem grandes conservadores e também disseminadores da “cultura” dominante e podem estar alimentando esse círculo vicioso de que a cultura popular não tem importância.

Bosi (1992, p. 324) realça que a “teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil”. Logo, para esse autor, “cultura popular implica modos de viver” e, de forma didática, apresenta extensa enumeração para esclarecer o que considera “modos de viver” do povo brasileiro, que vai desde o alimento, passando por hábitos de higiene, práticas de convívios, danças, palavras tabus, eufemismos, entre vários outros hábitos e costumes.

Para o autor, “o intento é deixar bem clara a indivisibilidade, no cotidiano do homem rústico, de corpo e alma”, sujeito esse com “necessidades orgânicas e necessidades morais” (BOSI, 1992, p. 324). São das “obrigações diárias”, isto é, das “lidas” rotineiras que o “homem pobre” busca para a sua “sobrevivência”, dentro de “um realismo, uma praticidade, um senso vivo dos limites e

possibilidades da sua ação, que convergem para uma sabedoria empírica”¹ . Mas, conforme expõe Bosi (1992, p. 325):

[...] esse mundo da necessidade não é absolutamente desencantado, para usar do atributo com que Max Weber qualificou o universo da racionalidade burguesa. Há, na mente dos mais desvalidos, uma relação tácita com uma força superior (Deus, a Providência); relação que, no sincretismo religioso se desdobra em várias entidades anímicas, dotadas de energia e intencionalidade, como os santos, os espíritos celestes, os espíritos infernais, os mortos; e assimila ao mesmo panteão os ídolos provindos da comunicação de massa ou, eventualmente, as pessoas mais prestigiadas no interior da sociedade.

Percebe-se nesse trecho que grande parcela da sociedade brasileira, por exemplo, vive e/ou vivencia esse universo carregado de crenças e/ou descrenças no desconhecido, oculto. Infere-se, portanto, que a crença e a necessidade de ancorar em algo sublime acabam por influenciar as leituras dessas pessoas.

Tem-se como princípio do entendimento que o texto só se torna discurso quando se estabelece contrato de aceitabilidade entre o leitor/ouvinte e o texto. Nessa concepção de interação, os sujeitos podem ser concebidos “como atores/construtores sociais”. Estabelecida essa relação, Koch (2003, p. 17) assevera que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores os sujeitos ativos” daquele pacto. Compreende-se que dessa interação é que se instaura a dialogicidade - formada pela tríade: autor-texto-leitor.

A complexidade estabelecida no universo da compreensão no ato das realizações de leituras pode ser deparada em todos os gêneros textuais. Pode variar, sim, o grau de complexidade de texto para texto, mas, ao se estabelecer contato com o texto, o leitor deve estar apto a ativar seus conhecimentos e adentrar na proposta estabelecida para aquele texto. Deve observar tanto o que se refere ao conteúdo quanto ao formato do texto, isto é, ao gênero textual a que pertence, atentando-se também para o veículo de circulação daquele texto.

Naturalmente, não se esgotam aqui as atenções que devem ser tomadas para a realização na empreitada que se inicia a cada nova leitura, ainda que seja sobre um texto já lido. Pode acontecer, portanto, que ao reler determinado texto se atente para algum detalhe, isto é, informação, que em outro momento não

¹ Sabedoria adquirida pela experiência ou pela observação.

tivesse sido abstraído. E, em consonância com Silva e Fritzen (2012, p. 276), entende-se que:

A formação do sujeito leitor é um processo contínuo, por isso é possível supor que, quanto mais chances de contato entre os sujeitos e os textos literários forem proporcionadas, maiores serão as possibilidades de interação, mediadas pela leitura, desses sujeitos com o mundo no qual estão inseridos. A partir daí, abrir-se-ia margem para um gradativo aperfeiçoamento das competências de leitura e, até mesmo, de escritura de textos.

Assim, mediante tamanha complexidade no campo da compreensão da leitura, pensa-se nas práticas de leitura dos trabalhadores de pouca escolaridade. Nesse limiar, fica a dúvida sobre a afirmação de Lajolo (1993, p. 7) de que “ler livros geralmente se aprende na escola”. Mas esse é um pressuposto que muitas vezes não se efetiva na escola, por várias razões, entre elas se destaca a sobrecarga de atribuições delegadas às instituições escolares, ficando, portanto, comprometida com o desempenho da tarefa de leitura, no sentido de formação do leitor.

Nesse contexto, pretende-se destacar que embora se reconheça que essa atribuição seja delegada à escola, Lajolo (1993, p. 7) preleciona que “outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações, que indicam a seca, independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana”. Pensando na aprendizagem informal por meio da leitura literária, busca-se ater a esse sujeito/trabalhador/educando. Portanto, seja ele um jovem e/ou um adulto, ele faz parte do processo contínuo concernente às habilidades do conhecimento. E esse sujeito é, como explica Pinto (2007, p. 83), “antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”.

A leitura literária: desafios e possibilidades

A leitura literária é como um bem cultural que possibilita suporte ao sujeito que busca um caminho para trilhar rumo a mudanças internas/externas. Ou seja, a leitura literária pode funcionar para o leitor como uma viagem que deve apresentar-lhe novas visões de si mesmo e do mundo. Assim, acredita-se, de

modo especial, que os trabalhadores de fábrica² que trazem em suas bagagens as experiências de mundo podem ter ampliados os seus conhecimentos por meio da leitura literária, por exemplo. Para Barcelos (2007, p. 15), “o aprendizado da leitura e da escrita” não pode ser visto como “algo redentor”, mas pode ser o começo de um “reinventar-se”.

Dessa forma, homens e mulheres podem se transformar e tomar a consciência da “condição de seres que vivem em sociedade e, talvez, o mais importante, se sentirem capazes de mudar a si mesmos num primeiro momento e, a partir daí, mudar o mundo em que vivem” (BARCELOS, 2007, p. 15). Significa ter novas visões de mundo, estabelecendo novas relações com o meio e refletindo-se nas suas convivências, possibilitando, portanto, realização de mudanças no entorno, o que pode ser traduzido como desenvolvimento local.

Com base nessa visão, volta-se a atenção para as possibilidades na ampliação do conhecimento dos trabalhadores que vêm realizando práticas de leitura literária. Essa é uma temática relevante e necessária - do ponto de vista em que a leitura pode ser um aporte basilar - para o empreendimento da educação continuada dessa classe de trabalhadores.

Para Freire (2005, p. 71), “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por libertação”. Assim, enfatiza Freire (2005, p. 80): “a prática bancária implica uma espécie de anestesia” que inibe “o poder criador” do indivíduo e, por outro lado, “a educação problematizadora” apresenta caráter reflexivo, o que significa “um constante desvendamento da realidade.” E dessas concepções propõe Freire (2005, p. 80) que:

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio, desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

² Este estudo se interessou por observar a leitura literária desse grupo de trabalhadores de fábrica que tem acesso a uma biblioteca itinerante.

Acredita-se que o trabalhador de fábrica, na condição de desafiado quanto à prática de leitura literária, poderá compreender que, a partir do desafio da sua relação com a leitura, adquirirá embasamento que pode auxiliá-lo na aquisição do conhecimento, fortalecendo-o para agir e se relacionar com criticidade e autonomia. E, adquirindo criticidade, desejo e vontade própria, esse sujeito saíria da condição de inércia que normalmente acomete o trabalhador que é subordinado, portanto, um sujeito sem voz. Efetivamente, ao sair da inércia, adquirindo empoderamento, tornar-se-ia mais observador dos acontecimentos no dia a dia à sua volta no trabalho - afazeres que permeiam o ambiente de trabalho -, assim como em outros lugares e/ou situações que ocupa nas relações cotidianas, exercendo uma gestão mais consciente na forma de estar e ser no mundo (BASÍLIO; SANTOS, 2014).

Observa-se a importância de se oferecerem/apresentarem peças literárias de forma dialogada, de tal maneira que incentivem e estimulem a prática de leitura, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento do educando. Essa é uma das atribuições do educador. E, por outro lado, é um direito que deve ter o educando: o contato com diversos textos literários, posto que, a partir de uma relação interativa com os textos literários, conforme suas especificidades de elaboração e criatividade podem propiciar possibilidades às pessoas para lerem de forma crítica.

De forma compartilhada, docentes e discentes podem interagir com os desfechos ficcionais e deles se transportar para as várias situações em que se pode atribuir verossimilhança à vida cotidiana. Além do mais, em se tratando de uma arte, basta - dependendo do contexto e objetivo da proposta da atividade de leitura, por exemplo - que se desfrute de modo a deleitar-se, pois o texto literário é um campo aberto que proporciona uma leitura mediada de possibilidades para o deslumbramento do leitor (TAVARES, 2007, p. 116).

Nesse aspecto, pondera Abreu (2006, p. 59) que “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural”, enfim, há variáveis que desmitificam que só a literatura clássica tem importância para o leitor. Prossegue Abreu (2006, p. 85) nas suas argumentações, dirigindo-se aos que pensam que somente a “grande literatura é capaz de provocar a reflexão e o autoaprimoramento”. Da mesma forma, a autora chama a atenção daqueles que acreditam que a educação formal deve divulgar, disseminar,

apenas a chamada “grande literatura”. Sabe-se que ainda acontecem casos de se aplicarem como exigência de leituras escolares de ensino fundamental, por exemplo, as leituras literárias clássicas de forma inadequada, desassistida.

Acredita-se que, para criar, ou melhor, despertar interesse pela leitura literária, seja necessário, em primeiro lugar, estabelecer o senso crítico da sensibilidade na intermediação desse “conteúdo”. Em segundo lugar, acredita-se na importância da preparação para a recepção do texto literário, tendo-se o cuidado de apresentar obras que sejam adequadas ao grau de maturidade do leitor. Além do mais, é relevante acompanhar a maturidade do leitor/aluno na sua fase de iniciação ao mundo literário, pois há de se entender que a progressão na compreensão da leitura esteja diretamente relacionada à complexidade de sua tessitura, entre outros aspectos. E quanto a esse aspecto, é importante estar atento para não se criar um efeito indesejável, de aversão à leitura por parte do aprendiz (ABREU, 2006, p. 85).

Práticas de leitura e desenvolvimento local

As práticas de leitura desenvolvidas por um indivíduo são experiências que podem estar intimamente ligadas a várias outras experiências de vida, a começar pelas relações socioculturais desse leitor, bem como relações afetivas, entre outros interesses pessoais e/ou sociais. Nessa perspectiva, as relações desse sujeito com a leitura se dão em mão dupla das interações. De acordo com Ferrarini (2012, p. 235), “desenvolvimento significa ação proativa, identificação e ativação de recursos endógenos capazes de criar um processo virtuoso e instaurar ações autônomas; é, portanto, desencadeado de dentro para fora; é qualitativo e multidimensional”.

A espécie humana - em sua essência como ser pensante - é dotada da capacidade para produzir e/ou reproduzir conhecimentos. E, da capacidade de processar, criar e recriar conhecimento, por meio de processos de aprendizado; e, mais ainda, da capacidade de converter o conhecimento em ação e/ou, mais especificamente, em inovação atrelada à proatividade (FERRARINI, 2012). Quando se almeja alcançar desenvolvimento local, há que se buscar pelo entendimento a partir de esforços que favoreçam as transformações desejadas, sejam eles sociais ou de outra ordem.

Normalmente, os desafios no contexto de luta por democratização, de modo geral, são muitos, mas, quando se amplia a participação de atores por meio de discussões, reflexões e ações, tende-se a ampliar também as conquistas. Isto é, quando os atores sociais se unem em prol de interesses próprios de uma comunidade local, por exemplo.

Assim, Guimarães (2012), em concordância com Ávila (2002), afirma que o desenvolvimento local é processo que rompe amarras que aprisionam pessoas de uma mesma localidade e possuidoras de mesmas identidades. Essas pessoas, por meio do conhecimento tácito, desenvolvem competitividade com base em inovações que buscam incrementar, de forma solidária, ações em torno dos interesses comuns, de maneira a gerenciar e buscar soluções para as suas necessidades, sejam elas aspirações e/ou problemas concretos. Dessa forma, o desenvolvimento local evidenciado por essa perspectiva parece estar presente nas relações dos trabalhadores da empresa Rivas - nome fictício - com o projeto da Biblioteca Itinerante do SESI-MINAS³.

O projeto da Biblioteca Itinerante SESI-MINAS visa a desenvolver e incentivar o hábito de leitura de seus clientes preferenciais - os trabalhadores⁴. E tem no principal objetivo atender às funções educativas, informativas, culturais e de lazer para uma melhor qualidade de vida desses sujeitos. Conforme as preocupações da equipe do SESI em atender às necessidades do trabalhador na aquisição da leitura/cultura, entende-se que essa ação proativa do diálogo do trabalhador com os livros possa contribuir para o desenvolvimento pessoal que se refletirá no desenvolvimento local.

Na compreensão de Martins (2002, p. 51), “o desenvolvimento local requer indispensavelmente que se reflita sobre conceitos básicos pela própria dinâmica da vida e o ambiente de entorno”. É nessa preocupação sobre os conceitos básicos na dinâmica da vida que a biblioteca itinerante se fundamenta: informação, cultura, lazer e educação, pelo livro, por exemplo.

Desmembrando o termo “desenvolvimento local”, tem-se o adjetivo “local”, que modifica o substantivo “desenvolvimento”, que, nesse caso, traz ao

³ A biblioteca SESIMINAS do Centro de Cultura Nansen Araújo (CCNA) atende os trabalhadores de fábrica por meio do projeto Biblioteca Itinerante. Possibilita que o trabalhador tenha mais facilidade de manter contato com a leitura.

⁴ O SESI, por ser uma instituição de serviços sociais da indústria, criou a biblioteca itinerante e mantém como foco prioritário o atendimento ao trabalhador da indústria.

entendimento os espaços ocupados pelos sujeitos envolvidos no projeto da biblioteca itinerante e nas suas relações cotidianas. Portanto, o entendimento de desenvolvimento local “transgride modelos e/ou pensamentos únicos e globalizados” porque, como menciona Camarotti (2004, p. 2), espaço local “é um terreno fértil para inovações sociais e práticas cidadãs”.

Conforme a noção de desenvolvimento local, reforça-se o quanto é importante e relevante o projeto da biblioteca itinerante na relação de leitura dos trabalhadores/leitores. É por meio dessa oportunidade de acesso ao acervo de livros, por exemplo, que ocorre a mediação/interlocução dos trabalhadores da empresa Rivas com a literatura.

Nessa perspectiva, compreende-se que a leitura possa ser uma prática indispensável para a realização e capacitação dos sujeitos. Acredita-se que a leitura, nessa direção, possa contribuir significativamente para inovações nas relações sociais. Da mesma forma, pode também servir de passaporte para esses sujeitos rumo à efetividade de suas relações como práticas cidadãs, pois se entende que a “dimensão humana do desenvolvimento está fundamentalmente na valorização das pessoas em sua plenitude” (MARTINS, 2002, p. 52).

Para Camarotti (2004, p. 2):

[...] a construção de identidades, mudança cultural, capital cultural, capital social e redes sociais de cooperação horizontal – marcas de desenvolvimento local – não são facilmente mensuráveis dentro das sistemáticas estabelecidas de indicadores, já que são elementos qualitativos compartilhados e expressados no cotidiano.

Como observado pela autora, é difícil mensurar mudanças na construção de identidade entre outras mudanças que marcam o ser socialmente tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo, a partir de uma cooperação mútua e horizontal. Pensa-se que, ao desencadear-se uma transformação pessoal embasada em instrumentos culturais, como uma biblioteca para trabalhadores, ter-se-ia uma comunidade mais instruída e possuidora de um capital cultural menos distante das camadas sociais de prestígio e ao mesmo tempo voltado para os seus próprios interesses de classe trabalhadora. Diante disso, entende-se que proporcionar uma transformação pessoal embasada em instrumentos culturais é

um direito instituído ao cidadão brasileiro, a partir de uma educação básica de qualidade.

Observa-se que o acesso à educação de qualidade, assim como o acesso a outros bens culturais, ainda é um vislumbamento distante para a classe trabalhadora operária, restando-lhe apenas a utopia de dias melhores. Chauí (2006a) destaca que deveria haver igualdade de oportunidade de produção e fruição cultural, mas o que se nota é que há diferentes conceitos de cultura em conformidade com a divisão de classes sociais, por isso o conceito de cultura sofre divisão, por exemplo, entre popular e erudita. A autora sugere a educação e a cidadania como uma forma de ultrapassar essas distinções:

Se dizemos que a educação é um direito do cidadão, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de conhecimentos ou como habilitação rápida de jovens que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis [...] Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, isto é, como direito de todos – crianças, jovens e adultos – de acesso ao conhecimento e de criação de conhecimento (CHAUÍ, 2006b, p. 14).

O que se percebe é que ainda há muitos desafios a serem vencidos para que aconteça efetivamente uma educação de qualidade nas redes públicas, especialmente enquanto não se tem uma solução para as situações mais problemáticas que são provocadas pela falta de uma educação comprometida com os trabalhadores das classes menos favorecidas, de maneira geral. Sobretudo, sem contar, também, com uma política pública que dê conta de combater a desigualdade de condições em relação à aquisição cultural, por exemplo. Sendo o sujeito letrado, bem informado e instruído, já seria um passo importante para a contribuição da qualidade de vida.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN), no art. 4º, inciso VII, estabelece: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas para as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Deve-se lembrar, portanto, que não bastam o acesso e a permanência do sujeito na escola, mas que seja eficazmente mantida a qualidade da educação.

Garantir oferta de educação escolar sem proporcionar adequações de horários que se ajustem às necessidades de acordo com as disponibilidades do trabalhador para frequentar as redes do sistema educacional inviabiliza a realização da inclusão desse sujeito no sistema de ensino. Logo, vê-se que o sistema brasileiro de educação para todos ainda não consegue abrangência satisfatória. Haja vista que o modelo de instituições escolares que se tem hoje não atende, adequadamente, esse público tão específico. Isso porque muitos trabalham em turnos alternados, dia-noite/noite-dia, entre outras situações que também dificultam o retorno desse sujeito à escola para conclusão da educação básica e/ou para adesão à educação continuada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Trata-se, muito além, de um aspecto apenas educacional, pois envolve outras questões mais abrangentes que afetam a qualidade de vida do indivíduo. Silva (2008, p. 17) apresenta alguns pressupostos referentes à Carta de Ottawa e da Agenda 21, que dispõem: “as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas, comunidades em geral, são resultantes de fatores múltiplos”. Isto é, abrangem questões econômicas, sociais, culturais, entre outras. O que requer, portanto, “uma visão integral do ser humano” e, em razão disso, há necessidade de a sociedade, por intermédio dos seus mais diversos segmentos, dar atenção a essas peculiaridades.

É desejável, portanto, unir esforços para se buscar avanços rumo ao desenvolvimento das condições de vida das pessoas, de um modo geral, visto que “estratégias e ações” são necessárias para possibilitar “melhorias nas condições de vida e em prol de equidade social” (SILVA, 2008, p. 17). Em outras palavras, esforços devem ser ampliados para realização de novas conquistas rumo ao desenvolvimento local, o que também pode gerar elevação na autoestima das pessoas envolvidas nesse processo. Nessa direção, foca-se na importância da oferta de leitura para o trabalhador de fábrica, como oportunidade/acesso a acervos de livros de leitura literária conforme a que é disponibilizada por iniciativas particulares e/ou de um grupo, como a iniciativa da biblioteca itinerante do SESI-MINAS.

O problema apresentado para o desenvolvimento deste trabalho refere-se às reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária de um grupo de trabalhadores de fábrica. E como já mencionado, esses trabalhadores são

peças que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica, conforme estabelece a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Essa lei propõe, no art. 3º, inciso IV, o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”⁵. E também esclarece que a aquisição da educação básica é um direito subjetivo⁶ do sujeito supracitado. E como exposto, se é um direito subjetivo a educação básica para todos, quem vai exigir o cumprimento desse dever de oferta e, mais, de que modo atender adequadamente às necessidades do trabalhador em relação às questões de empoderamento frente à comunidade e ao trabalho?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que há muitos percalços que dificultam a formação da leitura literária na educação básica. O levantamento bibliográfico que se apresentou para o estudo na realização deste trabalho possibilitou que as discussões fossem realizadas de forma consistente. Assim, espera-se que o trabalho possa contribuir de alguma maneira para se compreender as relações dos trabalhadores com o mundo da leitura literária. E que, também, possa trazer informações/elementos que possibilitem outras reflexões sobre as relações de ensino-aprendizagem de leitura, de modo especial, sobre a leitura literária em salas de aula, na educação básica.

Acredita-se que este trabalho possa contribuir para ampliar as discussões relacionadas ao campo da leitura que abrangem áreas do saber tanto formal quanto informal, de modo a dar continuidade às reflexões registradas até aqui. Pois, entende-se que esta pesquisa também pode servir a outras pessoas interessadas na temática em discussão, sobretudo àquelas que trabalham com o ensino da leitura na educação básica. Verificaram-se, neste estudo, a

⁵ “Art. 3º VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

⁶ Direito Subjetivo é a prerrogativa do indivíduo de invocar a lei na defesa de seu interesse ou, ainda, os direitos subjetivos encontram proteção na norma, do Direito Objetivo. É este que os garante. Em outras palavras, é o Direito Objetivo que confere às pessoas, direitos subjetivos. <https://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/20104/direito-objetivo-e-direito-subjetivo>.

importância e a necessidade de se possibilitar/viabilizar acesso à leitura literária, principalmente aos trabalhadores de fábrica, assim como às classes menos favorecidas, por exemplo.

É importante repensar as práticas de leitura realizadas na sala de aula da educação básica (regular e educação de jovens e adultos), a começar pela oferta, recepção e interação da leitura de modo geral. Como se observa, o processo de leitura na sala de aula, muitas vezes, não se atém às minúcias, às particularidades do texto, ou seja, por alguma razão, não se exploram as informações do texto adequadamente, sejam informações implícitas ou explícitas, como: ressaltar inferências, relacionar dados, fazer deduções, entre outros elementos nas entrelinhas de um texto.

Talvez seja por essas e outras razões é que se conta com alto número de pessoas que leem, mas que não compreendem o que leem. Ler e compreender requer empreendimentos como: esforço, conhecimento prévio e interação leitor/texto/autor. Estabelece-se um pacto entre o dizível e o não dizível, por exemplo. Portanto, essa é uma atividade complexa e, como tal, dever-se-ia dedicar mais atenção a essa área do saber, na escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ÁVILA, V. F. Pressupostos para formação educacional em desenvolvimento local. *Revista Interações*, v. 1, n. 1, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

BASÍLIO, E.; SANTOS, S.C. Apontamentos sobre a história da leitura no Brasil e em Goiás. *Leitura, Espaço e Sujeito*, 2014. Disponível em: http://www.cafecomleitura.fic.ufg.br/uploads/366/original_ebook_final_PRONT_O.pdf. Acesso em: 20 maio 2014.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 05 mar. de 2014.

CAMAROTTI, I. *Construção de indicadores de desenvolvimento local*. 2004. Disponível em: http://www.gp.usp.br/files/desen_indicadores.pdf. Acesso em: 27 jan.2014.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural e direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006a.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e educação. *In: CONGRESSO SOBRE DIREITOS HUMANOS*. Brasília: *Anais...*, 30/08/2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chaui.pdf. Acesso em: 20 fev. 2015.

CRUZ, P.; MONTEIRO L. (Orgs.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo, SP: Moderna, 2012. Disponível em: <http://zerohora.com.br/pdf/14441805.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

DIÚNISIO, S.R.T.; SOUZA, P.C. Para quem ler?: os números do analfabetismo no Brasil. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 2 (II ed.), jun./jul. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1427/1152>. Acesso em: 04 fev. 2015.

FERRARINI, A.V. Desenvolvimento local integrado e sustentável: uma metodologia para políticas e programas de superação da pobreza. *Interações*, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 233-241, jul./dez. 2012, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v13n2/v13n2a10.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/.../Trabalho_principio_educ.doc. Acesso em: 20 fev. 2014.

GUIMARÃES, C.R. *Gestão territorial e desenvolvimento local no parque residencial Aparecida Pedrossian com enfoque na função social da propriedade*. (Dissertação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8211-gestao-territorial-e-desenvolvimento-local-no-parque-residencial-maria-aparecida-pedrossian-com-enfoque-na-funcao-social-da-propriedade.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas (SP): Fontes, 1985.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

LEAL, L.F.V. *A escrita: direitos para o alcance da cidadania*. Apostila do curso *lato sensu*: leitura e produção de textos, UNI-BH, 2003.

LEAL, L.F.V. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. *In*: RÖSING, T.M.K.; BECKER, P. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002.

MARTINS, S.R.O. Desenvolvimento local: questões conceituais e metodológicas. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, v. 3, n. 5, p. 51-59, set. 2002. Disponível em: http://www3.ucdb.br/mestrados/RevistaInteracoes/n5_serjio_martins.pdf. Acesso em: 03 fev. 2014.

MENDES, M.S.S. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidades. *Revista Psicologia: Ensino & Formação*, 2010, p. 61-71. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

PINHEIRO, M.P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2007 (Tese de Doutorado).

PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2008). Educação Básica - Ensinos Fundamental e Médio.

SILVA, A.M.O.C.; SILVEIRA, M.I.M. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades na formação de leitores. 1. ed., Maceió (AL): *REDUC*, v. 1, n. 01, 1º semestre de 2013. ISSN: 2317-1170. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1aeducacao/artigos/reduc-1a-educacao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf/vie. Acesso em: 02 abr. 2014.

SILVA, D.A.R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 12, n. 3, p. 270-278, set-dez. 2012. Disponível em: http://fernandomaues.com/noigandres/textos/ensino/FRITZEN_SILVA_Ensino%20de%20literatura%20e%20livro%20did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 03 abr. 2014.

SILVA, M.E.K. Participação social, saúde e desenvolvimento local: fragmentos e possíveis costuras na gestão de políticas públicas. *Revista Grifos*, n. 24, jun./2008. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/241/104>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SILVA, S.B.B. *Reflexões sobre o ensino da leitura no contexto escolar*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, D. S. S. *Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio*: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2007. (Tese de doutoramento).

THOMAZI, A.R.G. Práticas de leitura na escola: entre a formação humana e a formação escolar. *In: COELHO, M.I.M.; COSTA, A.E.B. A educação e a formação humana tensões e desafios na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed, p. 113-127, 2009.

3 CAPÍTULO 2 - A LEITURA LITERÁRIA NO COTIDIANO DO TRABALHADOR DE FÁBRICA

Áurea Regina Guimarães THOMAZI¹
Maria de Lourdes PARREIRAS²

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar a forma como alguns trabalhadores industriais se relacionam com a leitura literária no interior de uma fábrica. Realizou-se estudo de caráter exploratório com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com trabalhadores/leitores em uma indústria situada na região metropolitana da grande Belo Horizonte, Minas Gerais. A discussão teórica versa sobre o ensino-aprendizagem da leitura na educação básica e essa reflete na relação do trabalhador com a leitura literária, que é intermediada por uma biblioteca itinerante. A análise mostrou que a prática de leitura dos trabalhadores apresenta limites e possibilidades. Evidenciou-se que a leitura tem grande significado na concepção desses sujeitos, tanto para a vida pessoal quanto para a profissional.

Palavras-chave: Leitura na fábrica. Leitura literária. Trabalhador de fábrica. Educação. Biblioteca itinerante.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how some industrial workers relate to literary reading inside a factory. Held exploratory study on the qualitative approach. For data collection was conducted semi structured interviews with workers / readers in an industry located in the metropolitan region of Belo Horizonte / MG. The theoretical versa discussion on the teaching of reading and learning in basic education and this reflects the worker's relationship with the literary reading that is mediated by a mobile library. The analysis showed that the reading practice of workers has limitations and possibilities. It showed that the reading has great significance in the design of subjects, both for personal life and for the professional.

Keywords: Reading at the factory. Literary reading. Factory worker. Education. Mobile library.

¹ Orientadora e Professora Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. *Campus* Belo Horizonte
lourdinha.p@hotmail.com - aureagt@gmail.com

A cultura, daqui em diante, está não só recortada em peças destacadas, como também partida em dois blocos. A grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX. [...] A cultura humanista é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos.

Edgar Morin (2005, p. 17).

INTRODUÇÃO

A temática que permeia o desenvolvimento deste trabalho é a leitura literária do trabalhador de fábrica. Nesse recorte apresenta-se como problema motivador para adentrar nesse universo de limites e possibilidades: as reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária de operários de uma indústria localizada na região da grande BH.

Na contextualização e apresentação deste tema, considera-se relevante mencionar a motivação em propô-lo. Para tanto, esclarece-se que a proponente deste trabalho atua na rede pública estadual como professora da educação básica no ensino regular e no ensino de Educação de Jovens e Adultos na região metropolitana de Belo Horizonte.

Os desafios impostos pela vivência na área da educação fizeram emergir a necessidade de buscar compreender fora do cotidiano das salas de aula, ou seja, fora dos muros escolares, a leitura praticada pelo trabalhador.

O processo de leitura, conforme é organizado e denominado por Freire como o “ato de ler”, evidencia-se pela percepção crítica, contemplada pela interpretação da leitura realizada pelo indivíduo. Nessa concepção interativa na recepção do texto pelo leitor, que Freire (1989) compreende como “ato de conhecimento”, a leitura toma verdadeira importância para as relações do leitor.

Conforme insiste Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, o ato de ler como experiência da real tomada de consciência deve, primeiramente, ser entendido como a “leitura” do mundo, para depois se compreender a leitura da palavra. Isto é, inicialmente torna-se sujeito aquele que se compreende como ser que ocupa um espaço no mundo. Essa é a verdadeira importância dada à atividade da leitura literária para os sujeitos que fazem dela

um passaporte para compreender o sentido da vida que se instaura para além da palavra e busca compreender o real sentido de estar e ser no mundo.

FIGURA 1 - Óleo sobre tela de Almeida Júnior. Leitura



Fonte: Almeida Júnior (1892), Pinacoteca de São Paulo.

A LEITURA LITERÁRIA NA VIDA DO TRABALHADOR

No contexto da leitura literária do trabalhador de fábrica, podem-se observar algumas características que se revelam como marcas histórico-sociais. Esse sujeito, ao buscar na leitura compreensão e sentido para os desafios cotidianos, encontra no mercado da indústria cultural uma produção chamada literatura popular.

Bosi (1973, p. 63) esclarece que foi por volta de 1830 a 1840 que surgiram os “periódicos de divulgação cultural” para o trabalhador, nos formatos:

“mensários religiosos, educativos, políticos e gazetas liberais com sátiras aos conservadores”. A autora considera que “a invasão da indústria de ficção barata” se deu a partir de 1840. E acrescenta: essa ficção “parece traduzir a desilusão do trabalhador ante a impotência daquela divulgação cultural anódina ou do jornal político, ambos incapazes de modificar, de fato, a situação operária”. Assim, a partir desse momento, a autora chama de “literatura econômica” aquela que é comercializada em “estilo difuso e repetitivo”. Entende-se que se começava “uma nova era para a cultura popular: claramente não folclórica; abertamente organizada por empresários da indústria do lazer” e, por óbvio, centrada no seu público-alvo: “público-massa” (BOSI, 1973, p. 63).

Diante dessas considerações, já se consegue vislumbrar um pouco do que pode vir a ser o perfil das relações de leitura que permeia e circula na base da sociedade brasileira, de modo geral.

Busca-se a compreensão das relações de leitura dos trabalhadores a partir de um exercício de reflexão com base em estudos e conceitos que refletem e indicam alguns caminhos a serem enveredados. Estes podem ser percorridos, conforme são apresentados pela história da educação e, mais especificamente, pela história de leitura, que notadamente vem identificando, sobretudo, para a necessidade de se “fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem (*sic*) repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento” (LERNER, 2002, p. 18). Mas, conforme salienta a autora, essa é uma tarefa difícil, pois “a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas”, de modo que “os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela” (LERNER, 2002, p. 18).

Essas são algumas situações que vêm sendo reconhecidas como limitadoras das condições de desenvolvimento das habilidades cognitivas do sujeito, de modo que lhe possibilite desenvoltura na qualidade de cidadão pleno. Lerner (2002, p. 19) detecta incongruências sobre os propósitos escolares e extraescolares da leitura e escrita. Isto é, na escola, a leitura e a escrita têm funções diferentes das que o aluno encontra e/ou realiza fora da escola. Na escola, elas têm uma regulação de modo que o aluno não toma como iniciativa e/ou realização própria tanto a execução da leitura quanto da escrita. Há sempre

um moderador que conduz o aluno, indicando-lhe o caminho a seguir - seja essa condução guiada pelo professor e/ou pelos manuais didáticos.

Nesse sentido, Lerner (2002, p. 19) considera que “o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita”, para que se tornem leitores que saibam “escolher o material escrito adequado” para atender a interesses e situações a fim de:

Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (LERNER, 2002, pp. 27-28).

Conforme explicação de Freire (1989, p. 9), “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Ou seja, o conhecimento de mundo que o sujeito tem o leva a realizar antecipações, fazendo interação com a leitura de um texto, por exemplo. Por essa razão, entende o autor que a “compreensão do texto a ser alçada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Pois, em se tratando de língua materna, há que se acreditar que as pessoas pertencentes a esse universo tenham melhores condições para realizar a leitura de um texto, dando-lhe as devidas interpretações em conformidade com o contexto que nele for adequado. A isso Freire chama de “compreensão crítica”, posto que requer entendimento para além da decodificação das palavras.

Além dos aspectos sociais e interacionais da leitura, não se pode deixar de mencionar que, paralelamente a esses quesitos, há outros, por exemplo: os aspectos formais e estruturais em que o leitor se apoia para realização e compreensão da leitura.

Para Ribeiro (2008, p. 80), “aspectos como paragrafação, topicalização ajustada de tema, seleção lexical adequada, estruturação canônica de frases e orações” são elementos que auxiliam o leitor na construção de sentido¹. A autora cita Perini (2007), que menciona “o conhecimento dos gêneros textuais como um facilitador do alinhamento entre propostas e sentidos lidos”. Ribeiro

¹ “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. In: Koch. O texto: construção de sentidos (1997). Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29382/18069>.

(2008, p. 83) incita a “uma discussão séria sobre a importância de ler e ensinar a ler”, que é uma “atribuição a cada dia mais complexa para os professores”.

É preciso que o leitor tenha entendimento dos itens formais, estruturais, entre outros aspectos de um texto, para então abstrair as informações a que ele se propõe. Para a realização e compreensão da leitura, o leitor toma a construção do texto como base para a formação de sentido. Na verdade, essas são consideradas verdadeiras condições técnico-sociais para realizar-se uma leitura.

Dessa forma, é interessante observar que Thomazi (2009, p. 114), com base nas discussões sobre as práticas de leitura, cita Bourdieu (1987 p. 132), que propõe: “antes de interrogarmos sobre o que ler, é preciso se perguntar: quais são as condições sociais de possibilidades de leitura”? Ainda nessa tônica, na perspectiva das discussões acerca da pergunta: o que é literatura?

Entre limites e possibilidades de definições para o que é literatura e o que não é literatura, acredita-se que há uma linha tênue que ora separa ora unifica esse universo limítrofe entre essas duas concepções. Mas, apesar de parecer tênue em alguns casos, definir um texto na perspectiva da pureza e também quanto à modalidade ainda provoca certos desconfortos. Para Amarilha (2010, p. 90), “literatura é arte e comunicação”. A autora explica que “arte é testemunho da inventividade humana, tendo como matéria-prima a palavra, e como comunicação é discurso”.

Assim, ao tomar a literatura como “arte da palavra e comunicação”, Amarilha (2010, p. 90) afirma que, “em qualquer contexto de leitura”, seja no trabalho, na escola, na biblioteca e/ou em outros lugares, “a literatura poderá ser explorada em sua natureza criativa e agregadora”. A literatura é um campo aberto de relação e comunicação que não se limita à especificidade de contexto e/ou relação social, pelo contrário, a literatura ressalta as possibilidades de interação entre as culturas ou, ainda, em outros aspectos.

Após várias incursões sobre o que é, o que não é e, sobretudo, o que pode ser literatura, Lajolo (1995, p. 15) afirma que “a resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”.

Dado esse breve esclarecimento em relação à literatura, pode-se compreender que, nessa perspectiva, é difícil encontrar uma única definição que a abarque em sua plenitude, que dê conta de apresentar uma definição

abrangente, que seja capaz de expressar a sua verdadeira essência. Esse é um ponto que provoca muitas discussões, pois há aqueles que são taxativos ou irredutíveis quanto ao entendimento do que seja literatura, de modo que não abrem mão da própria concepção e/ou do que foi consagrado como tal por outros. Dessa discussão decorre outra questão, que é: saber quem está autorizado a produzir a boa literatura. É lícito crer que somente aqueles que detêm o conhecimento acadêmico e/ou que adquiriram lugar de *status*, privilégio com editoras, podem produzir e fazer uso da literatura?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 23) esclarecem que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”.

A leitura é uma atividade acadêmica que está presente nas diversas disciplinas do currículo escolar. Para tanto, espera-se que um aluno, ao final do ensino fundamental, tenha adquirido competências e habilidades suficientes para realizar as leituras com devido grau de satisfação. Considerados o tempo, o meio e a finalidade da permanência da criança na escola, pode-se questionar por que os jovens não têm conseguido os avanços que se esperam deles. Não há uma resposta pronta para esse questionamento e não se pode apresentar uma bandeira única para essa questão.

O que se sabe é: hoje, as crianças têm tido mais facilidades de acesso às escolas, aos livros e a outros recursos pedagógicos. Ou seja, elas estão quase na sua totalidade matriculadas nas escolas, isso é algo que expressa uma conquista (MORAIS, 2009). Nessa direção e entendendo-se como apontamento para o que se entende sobre inclusão, Amarilha (2010, p. 97) opina que “a narrativa literária inclui a todos”. É nesse processo de interação com a leitura literária que “o aprendiz de leitor potencializa o conhecimento acústico que já possui da língua e o amplia, adentrando a modalidade escrita”. Acredita a autora que, assim, “é possível estabelecer relações reflexivas e críticas entre a voz e a letra, que permitem apropriação de ambas as modalidades”, seja a oralidade, seja a escrita, a partir da experiência em “ouvir a fala que se transformou na escrita”.

A leitura oral é, portanto, “um evento acústico em que a voz é veículo de informação, pensamento, experiência estética e criativa para a audição”. Dessa forma, ter-se-á como resultado uma escuta reflexiva, aquela que leva o sujeito a

pensar. Pode-se deduzir que “a leitura oral promove a escuta pensante”, isto é, aquela que se opõe à escuta passiva. E para Amarinha (2010, p. 99) essa prática proporciona certo refinamento ao leitor, de modo que esse é um “exercício libertário de leitor/ouvinte criativo”.

Por um lado, fica evidente a importância da leitura literária para a formação do sujeito, mas, por outro, evidenciam-se os limites, principalmente para a classe trabalhadora se formar como leitora.

Soares (2004, p. 19) expressa com contundência a respeito da leitura para a formação humana:

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Segundo Soares, a leitura não chega de forma efetiva em conformidade com o valor que se atribui a ela para a formação do indivíduo. Em consonância com a posição de Soares, a professora e pesquisadora Walty (2006, p. 54) chama a atenção, dizendo que:

Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente.

No cenário, conforme se observa com nitidez, a classe trabalhadora aparece em desvantagem em relação ao acesso à leitura literária e aos benefícios dela para aquisição de conhecimentos, conforme salienta Walty (2006) no trecho anterior. Entra em cena a biblioteca itinerante do Centro de Cultura Nansen Araújo (CCNA) do SESI-MG como mediadora do acesso a obras literárias, o que pode ser uma possibilidade para o sujeito trabalhador.

Acredita-se que, por conhecer a realidade do trabalhador e também pensando na importância da circulação da leitura literária, criou-se o projeto biblioteca itinerante do CCNA, em 1951, para atender os empregados das indústrias mineiras. Esse projeto foi traçado com o objetivo de “atender às funções educativas, informativas, culturais e de lazer que levam a uma melhoria na qualidade de vida dos cidadãos”. A minibiblioteca tem o acervo organizado em

uma caixa-estante de madeira, composta, em média, de 80 a 120 livros. Esse material é encaminhado à indústria, que mantém contrato para recebimento desse acervo. Esse acervo é “variado, sendo sempre renovado, com títulos para adultos, jovens e crianças, podendo ser levado para casa, de modo que os familiares dos industriários” também podem ler, de acordo com informações obtidas no *site* (www.fiemg.org.br).

A solicitação de acervos é efetuada pela indústria junto ao CCNA, onde é feita a seleção das obras. A biblioteca SESI-MG estabelece as seguintes condições, conforme se observa:

- a) A indústria deverá enviar a solicitação do serviço de biblioteca itinerante por *e-mail* ou correspondência escrita dirigida à Biblioteca do Centro de Cultura Nansen Araújo;
- b) o envio da caixa-estante é feito mediante preenchimento de cadastro da empresa em ficha fornecida pela biblioteca;
- c) caberão à empresa a retirada e a devolução da coleção na biblioteca do CCNA, de acordo com o prazo estipulado para a permanência da mesma;
- d) as obras são enviadas acondicionadas em malotes ou caixas;
- e) a empresa deve disponibilizar um funcionário para atendimento, organização e coordenação do serviço de empréstimo das obras internamente (www.fiemg.org.br/Default.aspx?tabid=5173).

Considerou-se importante fazer essa incursão para apresentar o funcionamento do projeto de leitura do CCNA, de modo a explicitar as exigências da biblioteca, para que as obras cheguem aos trabalhadores. Essa ação conta com mais de seis décadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, pelo fato de o desenvolvimento de estudos da pesquisa qualitativa ter ampla abrangência (NEVES, 1996).

O problema apresentado para o desenvolvimento deste trabalho foram as reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária para um grupo

de trabalhadores de fábrica. Com base nesse problema, lançou-se a seguinte questão: qual a relação desses trabalhadores com a leitura literária?

Embasada nesse questionamento, utilizou-se como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita para buscar o entendimento pretendido. Participaram da entrevista semiestruturada 10 trabalhadores voluntários que foram apresentados pela coordenadora de leitura da indústria Rivas – Jane (nome fictício), funcionária responsável pelo funcionamento do projeto de leitura. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2011), a pesquisa de campo oportuniza a aproximação do pesquisador com a realidade.

Apresenta-se, a seguir, o perfil dos sujeitos desta pesquisa, mas primeiramente deve-se esclarecer que os entrevistados foram identificados pela letra E (= entrevistado) e enumerados de um a 10, conforme aconteciam as transcrições das entrevistas (E1... E10).

QUADRO 1 - Perfil dos entrevistados

Entrevistado(a)	Idade/anos	Escolaridade EM: ensino médio	Reside em	Trabalho/Setor	Estado civil
E1	49	EM completo	Nova Lima	Almoxarifado	Casado
E2	36	EM completo	Contagem	Gerente administrativo	Casada
E3	23	EM completo	Rio Acima	Departamento comercial	Solteiro
E4	38	EM completo	Belo Horizonte	Expedição	Solteira
E5	35	EM completo	Nova Lima	Assistente de controle de processo	Solteira
E6	39	EM completo	Nova Lima	Auxiliar de produção	Solteira
E7	55	EM incompleto	Belo Horizonte	Rotulista	Solteira
E8	19	EM completo	Nova Lima	Administrativo fiscal	Solteira
E9	39	EM incompleto	Nova Lima	Auxiliar de Produção	Solteira
E10	37	EM completo	Nova Lima	Supervisora de Processos	Casada

Fonte: dados da pesquisa.

Ressalta-se também que o interesse deste estudo foi conhecer as justificativas dos trabalhadores de fábrica no processo de leitura literária, tendo como objetivo geral analisar a forma como os trabalhadores industriais se relacionam com a leitura literária no interior de uma fábrica. Tomou-se como ponto de partida a perspectiva motivadora desses sujeitos em relação às realizações de leituras literárias que são proporcionadas pelo projeto de leitura da biblioteca itinerante do CCNA do SESI-MG.

Para a coleta de dados, é importante esclarecer que a empresa Rivas disponibilizou uma sala equipada para a realização da entrevista, tendo sido

necessárias duas tardes para a efetivação desse evento. Priorizou-se por realizar a entrevista de modo individual, com duração média de 50 minutos para cada entrevistado. Os entrevistados mostraram-se solícitos e prontos para responderem às questões apresentadas. Acredita-se que o contato com os respondentes foi de fundamental importância para esclarecer o entendimento sobre a pergunta lançada para o desenvolvimento deste trabalho.

Foi necessário explicitar para a coordenadora de leitura da empresa que a pesquisa não tinha propósito quantitativo e que o foco do trabalho estava voltado para a abordagem qualitativa. Dessa forma, o critério para convite dos funcionários para participarem da entrevista não deveria estar atrelado à quantidade de leituras realizadas por eles. Esclarece Neves (1996, p. 1) que a pesquisa qualitativa objetiva “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” e, dessa forma, acaba-se por “reduzir a distância entre contexto e ação”. Foi nessa perspectiva que se deu a interação da pesquisadora, que buscou compreender o seu objeto de estudo, que se traduz na leitura literária dos trabalhadores de fábrica.

Do cenário para o desenvolvimento da pesquisa explica-se que o critério de escolha da empresa Rivas para realização deste estudo deveu-se, em primeiro lugar, à tomada de conhecimento do uso da prática de leitura literária de funcionários dessa empresa. Em segundo lugar, foi pelo fato de a referida empresa participar de um projeto de leitura junto à biblioteca itinerante do grupo SESI, cujo projeto visa, de modo especial, ao atendimento ao trabalhador industrial.

O desejo para a realização deste trabalho passou por um tempo de maturação da ideia. Mas, quando se tomou o primeiro passo, ao entrar em contato com a empresa Rivas, obteve-se apoio, acolhimento, demonstrando interesse em contribuir de forma efetiva para a realização desta pesquisa.

Sabe-se que é necessário estabelecer um ambiente amistoso entre pesquisador e pesquisado, criar um campo favorável para que haja fluidez no que diz respeito às questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pretendido. Como realçam Silva e Menezes (2001, p. 20 *apud* DIHL; HOLANDA; FRANCISCO, 2010), a abordagem qualitativa apresenta “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido

em números”. Como em todas as situações da vida, as subjetividades sempre aparecem ao dar as devidas atenções aos acontecimentos correlatos.

Nessa linha, buscou-se interpretar e atribuir significados às ocorrências que foram encontradas nos depoimentos dos entrevistados. E, para o tratamento desses registros, pautou-se na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2008, p. 39), “consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido” que capacite na organização dos elementos para prosseguir o tratamento da comunicação/fala, dando ordenamento à “confusão inicial.” Ou seja, a análise de conteúdo é definida pela autora como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2008, p. 40).

Para Bardin (2008, p. 40), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” e, ainda dentro dessas condições de produção, há outras variáveis que também são citadas, como, por exemplo, as psicológicas do emissor, as sociológicas e culturais, todas dentro da variabilidade relativa às situações “de comunicação ou do contexto de produção da mensagem”. Como explica Bardin (2008, p. 41), inferir-se “a partir da procedência (o emissor e a situação na qual este se encontra) e a partir do destinatário da comunicação”.

Realizada a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, em seguida passou-se às análises e às discussões desses dados com embasamento no referencial teórico. Optou-se por trabalhar diferentes técnicas na abordagem da análise de conteúdo (AC) que ora se focou na comunicação propriamente dita, ora no enunciado, que de acordo com Bardin (2008), dentro das variantes, o analista pode-se servir de elementos linguísticos ou paralinguísticos, as pausas e as entonações, por exemplo. E acrescenta que “um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares” (BARDIN, 2008, p. 44).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNA, sob o CAAE nº 39392114.0.0000.5098.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Há, no universo acadêmico, grande variedade de técnicas que podem ser utilizadas na execução de pesquisas. De acordo com Mozzato e Grzybovski (2011, p. 733), a análise de conteúdo, por exemplo, é uma técnica que consiste na apuração dos dados que são levantados e tratados a partir do material coletado com a finalidade de estudo. E, segundo atestam, essa técnica vem sendo utilizada com bastante “frequência nas pesquisas qualitativas”. Para essas autoras, assim como para Flick (2009), a pesquisa qualitativa, apesar de ser recente, ocorreu de forma paralela em várias áreas do conhecimento.

De acordo com o que se inscreve a partir da inferência, a análise de conteúdo significa, para Campos (2004), não só produzir suposições, mas embasá-las nos pressupostos teóricos de outras concepções de mundo. Ou seja, fazem-se interfaces com outras relações, de modo a compreender junto ao contexto sócio-histórico-cultural trazido para o estudo. Nessas circunstâncias, as subjetividades indicam os caminhos para se trabalhar as inferências nas análises de dados registrados.

Na concepção de Gil (2011, p. 168), a análise tem o foco voltado para “organizar e sumariar os dados”, de modo que esses possibilitem chegar-se à resposta para o problema proposto. Foi nessa perspectiva que o presente trabalho buscou realizar a interpretação dos dados coletados.

Conforme esclarecem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 170), na medida em que os dados vão sendo coletados é que o pesquisador vai procurando identificar os temas e as relações. E assim vão se construindo as interpretações e, daí, vão “gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares” e/ou mais específicos, para testar as suas interpretações. Esse é um procedimento que vai até a finalização do tratamento dos dados.

Para Alves e Silva (1992, p. 64), na investigação é necessária:

Uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas.

É nessa relação que se evoca ou suscita a verbalização que expressa “modo de pensar” e/ou “modo de agir” das pessoas frente “aos temas focalizados” e, assim, nessa interação surge oportunidade de se abstrair elementos importantes para o desfecho da pesquisa, como, por exemplo: os conceitos/preconceitos, as crenças, os motivos, as reflexões/críticas, os desejos, os motivos, entre outros aspectos que se fizerem “acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação na íntegra da fala dos sujeitos” (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

As categorias que são apresentadas a seguir foram elaboradas dentro do contexto temático, não muito rígido, com base nas definições dadas pelos respondentes à entrevista semiestruturada. Para tanto, focalizaram-se no problema as reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária de trabalhadores de fábrica. Portanto, as categorias foram intituladas como: categoria 1: Significado da leitura para os trabalhadores; categoria 2: Leituras dentro e fora da escola; categoria 3: Desdobramentos da leitura; categoria 4: trajetória de leitura/preferências; e categoria 5: Acesso à leitura.

Categoria 1: Significado da leitura para os trabalhadores

Kleiman (1985, p. 13) entende que é a partir da interação dos vários níveis do conhecimento que o leitor constrói a unidade de sentido de um texto. O sentido de um texto está, portanto, na mediação que se faz em nível linguístico, textual e, especialmente, no conhecimento de mundo do leitor. E assegura a autora que, sem “engajamento do leitor” não se tem compreensão. Assim, o esforço no empreendimento para a compreensão de um texto se faz com base na decisão e empenho individual para o qual se considera o contrato coletivo entre autor-leitor-enredo. Para isso, o conhecimento prévio é imprescindível.

O registro a seguir demonstra a mediação/interação na construção de sentido do texto utilizada pelo leitor, conforme expressa um dos entrevistados:

A leitura na minha visão é o que [...] é o tudo, ela me norteia né? Ela me deixa sonhar, ela me faz viajar, ela me faz ter uma perspectiva do mundo como um todo, ela tem esse lado também do sonho de você sonhar acordado, de você poder visitar mundos diferente, visitar lugares diferente sem precisar dar um passo, só ler se tiver imaginação você consegue ir longe (E1). [sic]

A unidade textual só se forma quando o texto se estabelece em discurso. Caso contrário, vai haver um amontoado de informações sem sentido, unicidade. Em conformidade com Koch (2003, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação”, posto que é nele e/ou por meio dele que acontece a negociação para o devido processamento de entendimento. Dessa forma, os entrevistados entendem a leitura, focados no texto, mas também expressam o sentido da leitura para além da materialidade textual, conforme registros:

Bom, a leitura pra mim hoje é, é fonte de conhecimento, eu tenho cada dia, eu tenho menos tempo pra mim inteirar das coisas, pra atualizar, então é muita correria: é trabalho, casa, filho, marido, então eu vejo na leitura a minha válvula de escape [...] é isso, válvula de escape mesmo [...]. A leitura é a minha válvula de escape (E2). [*sic*]

Acho que a leitura é o que a gente pode levar para a vida toda, o que a gente pode acrescentar na vida com leitura sempre [...] nos ajuda na memória e acho que a leitura é muito importante, muito importante pra nossa conversação com o outro, no nosso dia a dia (E3). [*sic*]

Pra mim leitura é [pausa] significa prazer, desenvoltura, é ela significa pra mim paz, tranquilidade, significa aprendizado (E4). [*sic*]

Soares (1998, p. 38) entende que “fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo”. É nesse sentido que a entrevistada E4, por exemplo, esclarece seu entendimento sobre a própria transformação, deixando claro em sua enunciação expressões como: “desenvoltura” e “aprendizado”.

Atente-se que o enfoque desta pesquisa vai ao encontro da concepção que norteia a transformação do sujeito que faz “uso da leitura e da escrita”. Essa transformação acontece em vários aspectos: “social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 1998, p. 38). Mas essa crença não dispensa um olhar atento/crítico sobre as relações que norteiam as reais condições de práticas de leitura e escrita de modo geral e, de modo especial, no âmbito do trabalhador de fábrica, por exemplo. Reafirma-se que o comprometimento deste estudo se embasa no entendimento pontuado pelo respondente no ato da entrevista semiestruturada. Dessa forma, atém-se pela qualificação da leitura sob o ponto de vista do sujeito leitor, que é o trabalhador de fábrica, sem se prender aos parâmetros da educação formal em relação à leitura literária, que é o tema deste trabalho.

Em uma visão mais crítica em relação à aquisição e acesso a bens materiais e/ou simbólicos, Bolognesi (1996, p. 84) defende que:

O acesso aos bens materiais e simbólicos restringe-se a camadas sociais específicas, restando às classes populares limites acentuados, em constante conflito com os desejos que o próprio mercado alimenta [...]. O mercado dos bens simbólicos obedece à mesma dinâmica do material, sendo determinado pela desigualdade da riqueza, com o agravante da fragilidade do sistema educacional [...] alimenta um ideário simbólico próprio da cultura erudita e da cultura massificada [...].

No que diz respeito ao ideário das classes sociais, observa-se nas afirmações de alguns entrevistados que esse ideário se faz presente e se estabelece como uma confirmação e/ou sustentação do que se vivencia, posto que esse sujeito embasa-se no outro para dar leveza à própria vida. Como que em um espelho, esse sujeito se vê através da projeção da imagem do outro, conforme se nota nos registros:

Pra mim? Leitura? É uma forma da gente ter conhecimento da história, assim tem muita coisa que a gente tira por base na vida da gente [...]. Acho muito importante no livro cê vai vendo o sentimento da pessoa toda e no final vê a vitória da pessoa [...] assim você vai acompanhando [...]. Acho importante cê vai vendo e tirando e tirando, a gente vê no caso, gente que tem coisas até piores que a gente [...]. Acho importante, cê vai vendo, né? Vai tirando por si próprio, como na vida da gente, inclusive, uma história real, não é!? Não é fictícia, a gente acompanhando a vida da pessoa, aí a gente vê que atrás da gente tem pessoas até piores [...]. No começo Gabriela apanhava muito [...] aí eu parava a leitura ia lá beijava os meus filhos, quer dizer não faço isso nunca [...] me emocionei muito (E5). [sic]

É um hábito, sabe? Mania de ler, quando você não tem nada ficava leno só jornal, falei, gente! Que é isso?! É hábito mesmo, sabe? É que eu gosto, é muito interessante. O autor contano, você fala assim [...] você até chora, né? (E6). [sic]

A leitura pra mim é tudo. Ah, eu não sei, pra mim no momento é tudo. Eu não faço leitura pro lado do lazer não, é por prazer mesmo (E7). [sic]

Além de ser um modo de lazer, uma maneira de passar o tempo, eu acho que experiência também porque [...] (E8). [sic]

A leitura para mim é uma forma de prazer, de relaxamento. A leitura nos leva a vários lugares, várias pessoas sem sair do lugar. É magia, é encantamento. Podemos viajar com a leitura. Ler é muito bom [...] A leitura faz parte da minha vida, é indispensável. Amo verdadeiramente (E10). [sic]

Abreu (2006, p. 59) entende que “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural”. Nessa perspectiva,

de modo especial, um desses registros (o E8) confirma fazer uso da leitura direcionado de acordo com os momentos e o seu foco de interesse. Além disso, os depoimentos de E10 e E8 revelam ter a leitura como fonte de prazer. E8 enfatiza que não faz leitura pelo simples lazer, mas “por prazer mesmo”. Abreu (2006, p. 85) faz crítica àqueles que pensam que somente a “grande literatura é capaz de provocar a reflexão e o autoaprimoramento”. O registro a seguir corrobora essa proposição: “Leitura pra mim?! Portas abertas pro futuro” (E9). [sic]

E quando perguntada: que futuro é esse? Você pensa em que? A entrevistada esclareceu: “A mente mais aberta, aprende mais, mais fácil pra lidar com as situações da vida. Tanto pessoal quanto profissional, lidar com os colegas de trabalho também [...]” (E9). [sic]

Para além dessas questões específicas, nota-se que são muitas as situações que dificultam o acesso de algumas camadas da população brasileira a lugares públicos, de manifestações culturais, por exemplo. Nessa direção, Bosi (1973, p. 86) apresenta alguns fatores que impedem que operários frequentem locais de manifestações/realizações culturais, como: teatro, cinema, bibliotecas e outros. Dessa forma, a população trabalhadora de classe popular não interage com os movimentos culturais por razões óbvias. Os motivos, para a autora, são:

- Jornada longa e intensa;
- transporte difícil;
- moradia distante;
- falta de centros recreativos, culturais;
- salário gasto na sobrevivência (BOSI, 1973, p. 86).

Além dessas questões que foram apresentadas por Bosi (1973, p. 86) como sendo situações impeditivas e/ou dificultadoras para a classe trabalhadora frequentar os espaços culturais coletivos, mesmo sendo esses espaços públicos, há também outras questões importantes que devem ser mencionadas a esse respeito.

Deve-se ressaltar, por exemplo, a falta de entendimento de elevado número de pessoas quanto ao direito de pertencimento desses espaços. Aliás, a situação se estende para além de o sujeito se sentir no direito de frequentar os espaços públicos, mas também de se sentir pertencente, de modo que vislumbre e/ou desfrute na mesma condição de igualdade desses espaços. Sabe-se que a

exclusão é uma prática velada, em muitas situações reais, ainda hoje. A esse respeito, Bourdieu (2013, p. 134) explica que: “[...] o lugar e o local ocupados por um agente no espaço físico apropriado constituem excelentes indicadores de sua posição no espaço social.” Em outras palavras, o sujeito está autorizado a participar do espaço social somente daquele que faz parte do seu espaço físico. É como se houvesse um impedimento velado - uma muralha invisível - para impedir essa transposição.

Nessa perspectiva, acredita-se que em Belo Horizonte tem havido algumas demonstrações de “preocupação” em prol da expansão e acolhimento ao público, de modo geral, nos espaços públicos. Mesmo que de forma tímida, as entidades públicas têm assumido política mais efetiva no sentido de promover encontros culturais, assim como eventos em praças públicas, por exemplo.

Nota-se que tem havido feiras de livros em praças públicas, inclusive contação de histórias, apresentação de teatros, *shows* e alguns outros pequenos eventos. Ainda que sejam pequenas ações, ao que parece podem ser estimulantes para que a população entenda esses espaços como sendo lugares de socialização e interação sociocultural de modo que as pessoas possam usufruir com responsabilidade desses espaços públicos. E nesse contexto dar-se-á o desenvolvimento local que poderá ser mediado por políticas públicas voltadas, inclusive, para a gestão social de disseminação da literatura, podendo ser, por exemplo, a partir de projetos de bibliotecas itinerantes em finais de semana.

Categoria 2: Leituras dentro e fora da escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1996) orientam para que o texto seja a base para os estudos, no ensino fundamental. Mas, na prática, o texto, na sala de aula, vem sendo desvirtuado. A começar que o livro didático apresenta os seus textos muito fragmentados e, além disso, os fragmentos dos textos literários que são disponibilizados para o aluno vêm acompanhados de propostas de leituras de maneira inapropriada, seja pela temática, seja pela exigência proposta por uma bateria de exercícios que, muitas vezes, não são interessantes nem estimulantes. Muito ao contrário, em alguns casos, chegam a ser maçantes.

Há muita cobrança do aluno em relação aos fragmentos de textos literários, de modo que acaba por perder o sentido da leitura. Ler na escola já virou consenso de que tem que culminar em fazer exercícios. Nesses termos, Pinheiro (2007, p. 49) propõe sua tese de que “mesmo os textos de qualidade estética reconhecida pela crítica, ao serem apropriados pela escola, acabam sendo vítimas, na maioria das vezes, de uma inadequada escolarização”. E ao apresentar-se a categoria “Leituras dentro e fora da escola”, emergiu uma pergunta de ordem prática, quase que inerente à formulação dessa categoria: o que as difere?

Para Maia (2007, p. 52), “estabelecer a possível relação entre literatura/leitura e prazer, a maioria dos autores deposita essa expectativa nas características do próprio texto literário”. E considera que “no texto literário há um trabalho estético com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos”.

Sobre essa visão da prática da leitura, o registro a seguir faz-se corroborativo: “Eu sinto que as pessoas passam a ser menos egoístas quando compartilham da leitura. Leitura faz a diferença, sabe? De unir as pessoas” (E1). [sic]

Leitura e literatura são temas que sempre aparecem nas discussões que envolvem ensino-aprendizagem da língua materna. Em Zilberman (1985, p. 19), literatura é tomada como “modelo por excelência da leitura”.

Para Amarilha (2010, p. 90) literatura é:

Arte e comunicação, assim como arte é testemunho da inventividade humana, tendo por matéria-prima a palavra e como comunicação é discurso que se oferece ao diálogo, promovendo a experiência da interlocução na busca pelo outro para se fazer entender e se completar.

Quando se discute as relações de ensino-aprendizagem no Brasil, tem-se que levar em consideração uma variedade de situações que emergem explicitamente e/ou das sutilezas. Maia (2007, pp. 16-17) acrescenta que “o problema da leitura é caracterizado como uma face da crise do ensino de língua portuguesa e, tendo em vista o que se produziu até agora sobre o assunto [...]”. Em relação às condições reais das práticas de leitura nas escolas brasileiras, a

autora considera que elas “precisam ser transformadas”. E assegura ser imprescindível levar em frente esse debate.

Diante da real situação de leitura, Lerner (2002, p. 21) questiona “o que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela”. E indaga: “como evitar que se desvirtuem ao serem ensinadas e aprendidas?”

Percebe-se que todas essas discussões estão presentes de alguma forma na fala dos entrevistados. Atente-se para os registros a seguir: “Na época que eu tava cursando ensino médio eu não lia nada [...] não gostava de ler, lia por obrigação” (E2). [sic]

E ao indagar sobre o fato, obteve-se:

Não sei exatamente, só acho que quando a gente é adolescente a imposição mexe muito com a gente. Então, acho que, se hoje a leitura pudesse, na escola, né, se você pudesse escolher, eu acho que seria mais interessante (E2). [sic]

Esclarece Lerner (2002, p. 58) que, mediante a gravidade do problema da aprendizagem da leitura como prática social, “alguns estudos sociológicos e históricos” afirmam que “chegam a ser praticantes da leitura e da escrita” apenas “aqueles que as herdam”. Esses são, portanto, herdeiros de “patrimônio familiar.” Diante desse quadro “pessimista em relação às possibilidades de ação da escola”, Lerner (2002, p. 58) sugere como necessidade desenvolver estudos que “levem a definir quais são as condições didáticas” que favorecem “a sobrevivência da leitura e da escrita na escola”. Argumenta Thomazi (2009, p. 114) que “o interesse da sociologia está voltado para diversas pesquisas relacionadas às práticas de leitura, particularmente sobre as condições de produção da leitura em diferentes espaços sociais”.

Observa-se, no registro a seguir, como o entrevistado inicia a sua fala. Ele imprime juízo de valor quanto ao tempo em que se iniciou na leitura, explicitando uma autocrítica:

Quando eu comecei a ler, mais tarde, já aos 15 anos [...] o primeiro livro que li foi Harry Potter [...] A pedra filosofal. Li toda a série [...] e outros livros que eu já li, alguns livros espíritas que eu gosto muito e alguns livros evangélicos também. A revista Veja: eu leio na casa de amigos, na casa de parentes (E3). [sic]

Lerner (2002, p.18) entende que “conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos importantes” que são indispensáveis para se compreender e tomar medidas “alternativas que permitam superá-las”.

A fala a seguir confirma o apontamento de Lerner (2002):

Na escola é uma leitura forçada, era o que eles impunham, era forçada então não era o título que eu queria ler, era o título que eles impunham pra gente e hoje eu leio o que eu realmente quero [...] os que eu gostava de ler eu guardei o nome, mas os que eu não gostei nem guardei o título [...] lembro: “O dono da porquinha preta” [...] “Jurema” essa coleção vaga-lume eu lia bastante [...] esses eu tinha prazer, eu gostava, agora os que eu não gostava eu nem lembro o título (E4). [sic]

Eu gosto muito de ler romances, gosto de ler espíritas, livros espíritas. São os dois, os dois que eu mais gosto de ler. E aqueles: é estilo policial?! Suspense, assim também eu gosto (E4). [sic]

A leitura compreendida como uma relação comunicacional e centrada na dialogicidade é um bem social e como tal pode atender a várias funções. Portanto, cada leitor apresenta o seu interesse e objetividade a cada novo empreendimento de leitura a que se inicia. Thomazi (2009, p.113) propõe a leitura “voltada não apenas para a informação, para o conhecimento, mas também para o entretenimento, para o imaginário, para a fantasia, para a criação, para a crítica, enfim, para a liberdade do indivíduo”.

Fica evidente nos registros a seguir que a mediação interlocutiva buscada pelo leitor no texto de sua escolha é confirmada por ele e, por isso, ele se sente recompensado:

Na verdade eu passei a gostar de leitura agora pouco tempo [...] peguei um livro agora pouco tempo, tô emocionada demais com o livro, tô gostando muito, chego em casa doída pra acabar de fazer a janta pra eu ler um pouquinho [...] (E5). [sic]

Tô lendo o livro da Danielle Steel – “Um longo caminho para casa” - já tô na página, acho que 210 mais ou menos. Esse é o primeiro livro, quero ler outro depois desse [...] (E5). [sic]

Todo dia eu leio a bíblia, mesmo agora lendo o livro. A bíblia eu já leio há mais tempo. Tem uns 10 anos que eu leio todos os dias, desde que passei umas dificuldades (E5). [sic]

Tem muitos anos que leio. Leio muito romance, sabe?! Mas, eu gosto de romance espírita. Todo dia eu leio. Antes de dormir sempre leio [...] Gosto de ler os dois: romance e livro espírita. Apaixonei com livro espírita. Achei muito interessante (E6). [sic]

Todo momento tô lendo, né? Todo dia eu leio jornais da cidade, né? O Super ou o Comércio. Mas, ler livro, o que mais me chama a atenção é espírita. É o que eu mais pego aqui ou então autoajuda (E9). [sic]

Oh, eu sempre gostei muito de ler, desde criança ficava lendo revistinha em quadrinho e tudo que eu achava no lixo. Assim, eu pegava, achava, tava pegando e lendo, né? Aí depois de um tempo pra cá – depois de adulta [...] afastei um pouco, eu não tinha o que ler [...] não tinha contato com pessoas que tivessem livros que pudessem me emprestar e biblioteca também não conhecia e aí foi que surgiu esse projeto, né? [...] de Jana fazer esse aí da biblioteca itinerante. E eu comecei assim depois, porque com esse projeto foi porque eu ficava muito ansiosa pra chegar em casa (com minha mãe doente sabe?). Então eu ficava muito ansiosa pra chegar e eu tava ficando num estado bem complicado. Eu tava ficando muito estressada, aí eu comecei a ler e aí eu não parei mais. E tô até hoje com a leitura (E7). [sic]

[...] Eu nunca li livro pela escola não (E7). [sic]

Essa trabalhadora, ao sair do trabalho, em Nova Lima, tinha um longo percurso até chegar à sua residência, em Santa Luzia. Então dependia de dois ônibus, todos os dias, no trajeto trabalho-casa, e vice-versa. Conforme seu relato, houve um momento mais complicado devido à má saúde da mãe, razão pela qual considera ter aumentado o estresse. E para suportar a situação de estresse iniciou a leitura e, conforme afirma, daí em diante não parou mais.

Maia (2007, p. 38), citando Bamberguer (1995), considera que “a ajuda dos pais no processo de formação da criança-leitora” é muito importante, assim como “a influência do professor” que, em “pequenas doses” diariamente “no encontro com a literatura”, pode fazer diferença no perfil de leitura desse indivíduo ao longo da vida. A autora considera que, para despertar o desejo pela leitura, não se configura em demonstração, pura e simplesmente, como que uma profissão de fé, isto é, com relatos sobre a “importância dos livros”. Mas, para ela, o “imprescindível mesmo” é que “o professor tenha condições de apresentar os livros às crianças” e que “contemple discussões sobre o que foi lido” (MAIA, 2007, p. 38). De acordo com essa proposição, compreende-se que o registro a seguir a contempla.

Desde pequenininha que eu gosto de ler. Minha mãe fala que eu gostava de ficar folheando livros, contando historinhas [...] mas, com o tempo parece que perdi o interesse, aí eu voltei a ler mesmo mais acho que foi no 2º ano do ensino médio. [...] Gosto de suspense, mistério, mas de vez em quando leio romance (E8). [sic]

Notadamente, essa unidade de registro revela uma relação com a leitura um pouco diferenciada dos demais, por se considerar que não apareceu na enunciação gosto por livros religiosos e de autoajuda, por exemplo. Deve-se, neste caso, ao fato de essa entrevistada ter uma particularidade que a distingue dos demais. Ela é calouro, isto é, está iniciando um curso de graduação em Comércio Exterior. Ao que pareceu, ela foi mais ponderada, conforme observou a entrevistadora.

Categoria 3: Desdobramentos da leitura

Para Silva e Fritzen (2012, p. 276), “é possível supor que, quanto mais chances de contato entre os sujeitos e os textos literários”, maiores também serão “as chances de esses sujeitos aumentarem as relações de interação com o mundo.” Entendem os autores que a “formação do sujeito leitor é um processo contínuo”.

Os registros que vêm a seguir corroboram a assertiva de Silva e Fritzen (2012, p. 276):

Acho que sim, a gente fica mais sociável, queira não queira a partir [...] a gente conversa muito mais. Acredito que uma referência no sentido de [...] no entendimento [...] tipo assim, hoje em dia a leitura, sei lá você fica mais politizado [...] mais inteirado [...] no relacionamento interpessoal [...].

Eu sinto que as pessoas passam a ser menos egoístas quando compartilham da leitura. Leitura faz a diferença, sabe?! De unir as pessoas (E1). [sic]

[...] eu acho que é bom pra empresa, melhora o relacionamento com as pessoas, a pessoa que lê fica mais esclarecida (E2). [sic]

[...] percebi uma mudança assim, quando a gente vai escrever, a gente tano leno bastante a gente tem mais facilidade: saber escrever as palavras, a gente tem facilidade de memorização, de escrita, de entendimento das palavras. [...] antes eu era muito fechada. Eu era muito tímida, ainda sou, mais assim; parece que agora tô desenvolvendo mais. Converso com as pessoas, antigamente não gostava de chegar, sentia timidez com certas pessoas. Hoje não! Eu vejo diferente (E4). [sic]

Lê preenche muito o tempo, né? Preenche a mente também, mente vazia é ruim, né? Tem que lê bastante, né?! (E6). [sic]

Eu era muito, muito tímida, sabe? Aí depois que eu comecei a ler sim, a gente não tem é tempo próprio pra tá ali conversando e falando sobre os livros, sabe? Que eu tô lendo, mas assim a gente consegue um tempinho pra tá sempre entrosando uma com a outra pra falar se é bom se é ruim sabe? Então, assim isso me ajudou muito porque eu era muito na minha, muito quietinha, sabe? Eu conversava se conversava comigo, eu respondia. Mas assim, o que eu sou hoje, é totalmente diferente, hoje eu tô muito diferente. Foi fundamental pra minha timidez, pra minha autoestima, sabe? Pra muita coisa que veio acontecendo nesse intervalo que eu venho me envolvendo com a leitura [risos] [...] conheço vários lugares através da leitura [...]. Eu envolvo a personagem, vou a lugares que nunca fui, uso roupas que nunca tive [...] (E7). [sic]

Eu comecei a ficar mais crítica em relação aos livros que eu leio. Assim, escolho bem porque eu não gosto de começar uma coisa sem uma meta [...] eu procuro escolher um livro que pareça que eu vá gostar mais e eu acho que também em questão de escrita depois que eu passei a ler com mais frequência minha escrita melhorou. O vocabulário ficou mais rico (E8). [sic]

Ler melhora, né? É igual iscola, né, a gente passa a falar melhor, a lidar com as palavras, né? [...] Quando eu fico mais tempo sem ler, eu fico mais fechada [...] mas a gente fica mais calmo, mais, né, sabe lidar mais com os problemas [...] talvez pode ser por causa da leitura, né? (E9). [sic]

Na concepção de Ribeiro (2008, pp. 26-27), “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada”, conforme explica: essa é “uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”. Ela esclarece que “esses níveis podem ser os mais intuitivos e ligados à vida cotidiana ou aqueles ligados ao trabalho e aos estudos” ou, ainda, podem ser, por exemplo, em “níveis mais complexos”.

Conforme também entendem Silva e Frizen (2012, p. 276), quanto mais contato tiverem os sujeitos com os textos literários, mais possibilidades terão de aperfeiçoar as suas competências de leitura e, por consequência, melhor relação com a escrita, inclusive com possibilidades de melhores relações “desses sujeitos com o mundo”. Essa melhora nas relações foi mencionada pela entrevistada (E7) em vários momentos, quando relata sobre a autoestima, por exemplo, conforme se nota no fragmento anterior.

Categoria 4: Trajetória de leitura/preferências

Na categoria da trajetória de leitura podem-se detectar algumas tendências sobre as práticas de leitura, por exemplo, aquelas que são realizadas fora da escola, em contextos variados, como a que realiza o trabalhador de fábrica, por

exemplo. Ao que tudo indica pela crítica sobre a questão da prática de leitura, como herança transmitida pela família, ao que parece no Brasil não haveria mesmo muito que herdar, haja vista que se, por um lado, a escola negligencia a excelência do saber, por outro, poucos têm o privilégio de herdar da família a intimidade e/ou o prazer pela leitura. Mas, para além dessa vertente, o crítico, antropólogo e sociólogo Antônio Cândido (1995) refere-se à literatura da seguinte forma:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Na visão de Antônio Cândido, a literatura é algo essencial à humanização, seja na aquisição do conhecimento, nas relações com as emoções, entre outras. Dessa forma, o contato com a leitura literária torna-se um grande aliado na aquisição de muitos saberes, e isso fica em evidência nos depoimentos dos trabalhadores de fábrica, de acordo com esses relatos. Essa prática contribui para o desenvolvimento desses indivíduos de maneira que pode ser um grande potencial para minimizar as lacunas deixadas pela pouca formação, haja vista os fenômenos suscitados no trecho anterior, sobre a incipiência do ensino, por exemplo. Mediante a exposição desse cientista, fica mais fácil compreender a força e a sabedoria que os trabalhadores encontram nas realizações de suas leituras.

Das relações com os trabalhadores/entrevistados, no papel de entrevistadora, a impressão que se guardou foi exatamente essa de “afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida” do “cultivo do humor”, mas também da expressão de dor. Essa experiência de contato com os entrevistados foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois contribuiu substancialmente para entendimento daquilo que, às vezes, as palavras não dão conta de revelar, por si só, o que são as emoções.

No próximo bloco de registros ficam muito evidentes as contradições sobre as relações de convivência com a leitura, às vezes na escola e/ou na família. Em

contrapartida, contemplam-se conforme as proposições contidas na definição apresentada por Cândido. Por mais antagônico que pareça, ainda nas próprias palavras do autor, a “literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida” (CÂNDIDO, 1995, p. 249). Eis o que os registros acusam:

Gosto muito de autoajuda e tipo de esoterismo [...] levo para os meus filhos também. Livros bem infantil [...] é [...] a história [...] encantada [...]. Eu leio pra estimulá – ele [o livro] fala sobre a história dos animais [...] fala sobre as extinção dos animais. A minha menina é autista, ela gosta de ver as figuras [...] por isso eu interajo muito com a biblioteca daqui. Os três porquinhos é assíduo lá em casa. Tem que repetir porque eles gostam. Meu filho adora! Jorge Amado já li quase todos. Gabriela, acho que tenho em casa ainda. Gosto de Maquiavel, já li. Mente brilhante [...] já terminei a leitura, mas fico lendo de novo [...] tudo sobre o autismo, eu gosto de ler e fico pesquisando na internet. “A mente brilhante” a dona Amélia [nome fictício] dona da empresa me deu. - Ah, Edilson! [nome fictício] Comprei um livro pra você (E1). [sic]

Adoro Danielle Steel. Adquiri uma coleção grande da Danielle Steel porque eu só lia ela até me convencer de começar ler outros autores [...] Ganhei um livro: Como educar seu filho [...] eu ganhei do diretor da empresa (E2). [sic]

O último livro que eu li dela [Kristin Hannah] é “Jardim de inverno”, uma literatura bem diferente do que eu tô acostumada a ler, retrata a guerra na Alemanha, a 2ª Guerra Mundial. Então saiu um pouquinho fora do foco [...] me atraiu muito [...] então ali no livro tá lá em cima na minha lista de recomendação [...]. Por causa da insônia o médico me indicou a leitura [...] não resolveu o problema da insônia não, mas adquiri [risos] hábitos da leitura (E2). [sic]

É [...] eu não tenho uma leitura preferida não, eu vou pelo título [...] o título que me chamar a atenção. [...] livros espíritas eu gosto muito e alguns evangélicos também (E3). [sic]

Eu comecei a gostar de ler mesmo é vendo a minha mãe lê que ela gosta muito de lê. Então desde pequena eu via ela com o livro, aí comecei a gostar. E ela incentivando com os livros infantis, aí peguei esse gosto pela leitura. [...] a gente tem mais livro espírita porque é o que a gente mais gosta de lê [...] (E4). [sic]

[...] leio a bíblia [...] tô lendo o livro da Danielle Stell [...] (E5). [sic]

Tem muitos anos que leio [...] eu gosto de romance espírita [...] o livro que eu mais gostei na escola foi “A borboleta Atília” [O caso da borboleta Atília] (E6). [sic]

Sempre gostei muito de ler, desde criança. Eu gosto mais de romance [...] Eu gosto muito de Danielle Stell e Sidney Sheldon (E7). [sic]

Desde pequenininha que eu gosto de ler [...] gosto de livro de suspense, mistério, mas de vez em quando leio romance [...] Leio mais livros estrangeiros. A gente tava até discutindo isso outro dia (E8). [sic]

[...] livro o que mais me chama a atenção é espírita [...] (E9). [sic]

Gosto muito de literatura estrangeira, Krstin Hannah, Nora Roberts, Danielle Steel, Sidney Sheldon, Lucinda Riley, etc. São títulos de fácil leitura e que te leva a viajar pelo mundo todo, é incrível. Leio todos os dias, em média dois livros por mês [...] O livro é minha paixão, meu lazer [...] (E10). [sic]

Houve um registro que apresentou relato de experiência com a leitura em casa, uma situação em que a mãe lia. E, na condição de convívio com a leitura, o sujeito observador toma contato direto com a leitura e passa a ler. Conforme expõe a entrevistada: “Desde pequena eu via ela [a mãe] com o livro, aí comecei a gostar” (E4). [sic]

Essa é uma situação que evidencia a importância do exemplo de uma mãe que lê porque, conforme se crê, pela prática pode-se influenciar mais, em vez de simplesmente tentar convencer o outro por meio de um discurso vazio, desvinculado da prática, apenas dizendo que ler é isso ou aquilo, por exemplo. E, ao mesmo tempo, constata-se que essa é uma prática pouco comum, especialmente em meio às famílias das classes de operários de fábrica.

Nota-se que, de todos os registros analisados no desenvolvimento desta pesquisa, o único que apresentou relato de ter aprendido a gostar da leitura a partir da influência de um familiar - que tem hábito da leitura em casa - foi o do E4, apresentado anteriormente. Em razão disso, torna-se preocupante afirmar que a leitura é um bem que se herda. Se a família não tem esse legado para passar em forma de herança e também há acirrada crítica quanto ao ensino da leitura na educação básica de escolas públicas, como há de se querer que haja grandes leitores nas classes populares, principalmente? Além dessas questões limitadoras, também se juntam a elas a falta de bibliotecas públicas e, sobretudo, a falta de uma política pública mais efetiva de incentivo à cultura de modo geral.

Vale-se de uma pequena digressão para expor algumas observações finais de registros e/ou de conversações realizadas com os trabalhadores/leitores. Curiosamente, relataram com muita frequência o gosto pela literatura estrangeira. E, em contrapartida, revelaram que a literatura brasileira é uma literatura difícil. Pode-se deduz daí que a preferência desses leitores pela leitura estrangeira se dá pela dificuldade que têm em compreender a literatura brasileira?

Categoria 5: acesso à leitura

Para Vieira (2007, p. 15), “a precariedade das bibliotecas públicas municipais e escolares, não só em termos numéricos, mas principalmente em termos de qualidade de acervos e serviços”, é uma realidade que se presencia na “maioria dos municípios de Minas Gerais.” As populações menos favorecidas economicamente sofrem pelo “estado de carência de serviços sociais básicos”. Sob essas condições de precariedade econômica e social em que vivem pessoas e/ou comunidades inteiras, “geralmente não se tem contato com livros, até o momento em que passam a frequentar a escola”.

Entende-se por meio da história da educação que livros, assim como bibliotecas, sempre fizeram parte, de maneira especial, do cotidiano das elites. E é lamentável crer que essa situação ainda perdura “nos países menos desenvolvidos”, mesmo havendo, conforme entendimento de Vieira (2007, p. 15), “tentativas de democratização do livro e da leitura”.

Diante dessa realidade, não se pode negar que alguns esforços são realizados no sentido de amenizar a situação da falta de perspectiva dessas comunidades apartadas da vivência com a leitura. Mas é conveniente, antes mesmo de se pensar e/ou questionar sobre a leitura nas camadas populares, pensar em outras questões para além daquelas que já são muito criticadas por acadêmicos, como a falta de hábito da leitura, por exemplo. Observam-se nas falas dos leitores trabalhadores os desafios de acesso à prática de leitura, tais como:

Não é tão fácil porque teria que sair ir a uma biblioteca numa escola pra pegar um livro emprestado [...] (E3). *[sic]*

[...] o meu acesso a livros maior é aqui [na empresa] [...] eu não tenho tempo de tá indo numa biblioteca pra tá pegando porque a gente passa bastante tempo aqui [...] (E4). *[sic]*

Já fui à biblioteca só na escola [...] é o primeiro livro. É tá me agradando muito (E5). *[sic]*

[...] eu não tinha o que ler [...] não tinha contato com pessoas que tivessem livros que pudessem me emprestar e biblioteca também não conhecia [...] Eu nunca li livros pela escola não (E7). *[sic]*

[...] é bom que aqui é sempre mais livro menor [...] (E9). *[sic]*

Dos desafios encontrados pela população das camadas menos favorecidas, como explicitam os trabalhadores, o projeto de leitura da biblioteca itinerante parece ser uma possibilidade de inserção dos trabalhadores no mundo da literatura.

Para além dessas discussões sobre o que pode levar à nulidade do sujeito que vive às margens dos bens culturais, há que se perguntar: esse sujeito vive às margens? Ou ele é a margem? Em países em desenvolvimento, como o Brasil, viver fora das margens das condições humanas dignas parece não causar muita preocupação à sociedade de modo geral.

Analogamente, deve-se entender que, para o sujeito estar à margem de alguma coisa e/ou situação, em primeiro lugar significa que ele perdeu sua posição inicial. Então, deduz-se que ele foi alijado e, por isso, assume a margem e junto dela a culpa. Nesse caso especificamente, em se tratando de leitura, conforme expõe Vieira (2007, p.15), vive-se “em um país de alfabetismo funcional” considerado alto, de modo que “apenas um quarto da população” está apta a realizar a leitura com eficiência, ou seja, de modo que consiga “ler e entender um texto”.

Por essas e outras razões, acredita-se que ações em prol da leitura são necessárias, mas deve-se trabalhar com efetividade para sanar as causas instauradoras no cerne da questão. Aqui se faz pertinente lembrar a música dos Titãs: “Você tem sede de que? Você tem fome de que? A gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte [...]”².

Na busca de entendimento de políticas que favoreçam e/ou que implementem relações diretas ou indiretas com livros e leitura, o que se tem de mais recente nessa perspectiva é a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Esse plano foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, na época em que eram ministros de Cultura e Educação, respectivamente, Gilberto Gil e Fernando Haddad.

De acordo com o Caderno do PNLL, em edição atualizada e revisada de 2014, a implantação do PNLL envolveu intenso trabalho. Conforme se relata, reuniram-se estado e sociedade de todo o país com o objetivo de avaliar o caminho percorrido. E o que encontraram?

² <http://musica.com.br/artistas/titas/m/comida/letra.htm>.

Ressalta-se que no período de um ano, por exemplo, entre 2009 e 2010, foram realizadas 24 assembleias envolvendo “gestores públicos, representantes de organizações da sociedade civil e profissionais que atuam nas cadeias produtiva e criativa do livro” (Caderno do PNLL, 2014, p. 4). Mas pergunta-se: na sociedade, nas comunidades onde realmente a necessidade é latente, o que chegou até lá? E nas escolas públicas, o que esse plano de políticas públicas, o PNLL, fez de efetivo? O que de concreto resultou para a população? Qual o impacto desse plano? Ao que parece, ainda não há indícios favoráveis para responder a essas perguntas.

Volta-se para a relação dos trabalhadores com livros/leitura. Há registros bastante positivos, conforme as atribuições de notas para o atendimento da biblioteca itinerante do CCNA à empresa. Como sugestão, deveria ser atribuída uma nota de zero a 10.

Eu tenho certeza absoluta que [...] o SESI só plantou uma semente, hoje, se houver a falta do SESI a gente vai continuar com a nossa biblioteca [...]. Hoje, nós temos uma biblioteca independente do SESI, nós temos pelo menos, acho que 50 livros, mais ou menos, formado de doações [...] (E1). [sic]

Conforme se observa, é muito interessante o depoimento desse entrevistado no qual se percebe a preocupação desses sujeitos em criar independência para terem acesso à leitura. E, para isso, eles vêm aos poucos montando o próprio acervo na empresa por meio de doações internas e externas. Por outro lado, questiona-se: teriam mesmo, esses trabalhadores, condições de manter um acervo que atenda suficientemente a todos, no caso de findar-se o contrato da biblioteca itinerante com a empresa?

Sobre a atribuição de nota para o atendimento da biblioteca itinerante do CCNA, foram coletados os seguintes depoimentos:

É [...] é 10 sem ser tendencioso (E1). [sic]

Tem pouco tempo que entrei [...] desde que entrei eu participo. Gosto do projeto, acho o projeto importante pra voltar a ler também. Um acesso mais fácil [...] (E3). [sic]

Nota 10, porque acho que vale a pena mesmo. Essa leitura aqui dentro porque incentiva bem mais. Fica bem mais próximo dos funcionários de todo mundo que gosta de ler e não tem fácil acesso lá fora (E3). [sic]

[...] depois que o projeto veio pra [Rivas] ficou muito mais fácil pra gente ter/adquirir o livro porque a gente passa a maior parte do tempo aqui dentro, então pra gente é bacana o projeto, então assim se vier a acabar a leitura pra mim pelo menos vai ficar mais difícil porque o meu acesso a livros maior é aqui na Rivas [...] vou sentir bastante falta [...] se o projeto acabar (E4). [sic]

Daria 10. O projeto é muito bacana. Só acho assim que num ponto ele tinha que melhorar porque, às vezes, vem muitos livros repetidos. E aí acaba que vem duas vezes, três vezes, sendo que poderia tá vindo um livro que ainda não veio. Ainda assim, a nota é 10, o número de livros que vem é muito pouco. Acho que poderia vir bastante, mais títulos pra gente ter mais disponibilidade porque, às vezes, os livros chegam, chega ao ponto de ter vindo e como ficou emprestado, a gente não conseguir ler pela troca, porque depende da troca (E4). [sic]

Não, manter a leitura eu não teria como manter não. Não paro de ler não. Ah, eu já peguei emprestado livro no ônibus [risos]. Uma vez uma menina tava lendo "A cabana", daí ela acabou e me emprestou o livro [...] (E7). [sic]

De modo especial, a entrevistada (E7) opina positivamente sobre a biblioteca itinerante na empresa e deixa seu recado sobre a importância da ampliação dessa iniciativa.

Nota 10. Se pudesse eu dava era 1.000 [risos]. Acho, tá todo mundo satisfeito, eu pelo menos tô muito satisfeita com esse projeto (E7). [sic]

[...] ajuda bastante. Acho que toda empresa deveria aderir (E7). [sic]

Nota! Não vou dar 10 não! Vai falar que sou puxa-saco. Mas, nove (E9). [sic]

A entrevistada pondera e justifica a sua posição:

Pra não dar 10 [risos] não, mas é bom, eu gosto (E9). [sic]

Sem sombra de dúvida, nota 10 para o projeto de leitura aqui (E10). [sic]

E se extinguisse o projeto?

la ficar um pouco complicado porque igual eu te falei, a questão do tempo é bem escassa pra mim [...] a única [...] lugar que eu poderia ir seria na faculdade. A [biblioteca] da faculdade tem mais títulos de específicos dos cursos, né, não tem muita literatura assim [...] (E8). [sic]

Não só pra mim, mas pra todos! Se acabar [o projeto de leitura] sem perguntar nós vamos ficar chateados, né? Mas, eu acho que se perguntar pra poder ver se tá tendo retorno ou não, eu acho que não acabaria não (E9). [sic]

Para a bibliotecária, coordenadora do programa de incentivo à leitura do CCNA, os resultados do projeto são positivos. E, conforme a revista Nossa Escola (2010, p. 41, v. 11), a bibliotecária afirma que “se o funcionário tiver que sair da empresa para pegar um livro na biblioteca, talvez não arrume tempo. E nem sempre ele tem condição financeira para comprar. Então, levamos os livros até ele”.

Nesse contexto, consideram-se as relações com a leitura uma atividade que rumo para o estímulo de superação de carências dos serviços sociais básicos no que diz respeito ao capital cultural desses trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Abreu (2006), a leitura literária não se limita à classe prestigiada, à elite. E esclarece que a leitura está para todas as classes sociais que dela se dispuserem a fazer uso. Além disso, defende a não padronização da leitura, pois para ela o que se pode levar em consideração são graus diferentes de abstração da leitura.

Cada leitor tem seu gosto, suas idiossincrasias e, sobretudo, seus objetivos e isso deve ser levado em consideração. Abreu (2006, p. 93) preconiza que os conflitos sobre “avaliação de obras literárias ocorrem também entre os intelectuais, portanto, entre gente de sólida formação” acadêmica sobre essa temática. Tudo porque ocorrem divergências quanto ao entendimento do que “adotar” como medida e/ou grau de pureza (se assim fosse possível conceber a arte literária). Além disso, pensa-se como separar ou tomar à risca o que seja literatura do que não seja literatura. Como se fosse possível mensurar todos os aspectos formativos, técnicos e sensoriais.

Além desses aspectos, é bom lembrar que, para a crítica, haverá sempre apontamentos que considerem que determinada obra pecou nisso ou naquilo, por exemplo, ou deveria ter aprofundado nisso ou naquilo ou, ainda, que deveria ter tomado outro rumo, desfecho, e não aquele. A esse respeito, há autores célebres, mas populares, como Jorge Amado, que não teve o reconhecimento de parte da Academia, justamente por ser popular, apesar de ser grande incentivador da literatura brasileira.

Nesse sentido, pode-se compreender melhor a razão pela qual cada leitor opta por se ater a determinados aspectos de um texto e não a outros. Ou, ainda, como se observa, um leitor, ao ler um mesmo texto em momentos diferentes, provavelmente fará também diferentes abstrações. Infere-se com isso que, além de a leitura suscitar conhecimento prévio, ela também desperta boa dose de sensibilidade.

Assim, foi possível conhecer um pouco mais sobre a prática de leitura dos trabalhadores a partir da mediação da biblioteca itinerária do SESI-MINAS. Constatou-se, dentro dos limites em que acontecem as práticas de leituras, que embora se deem dentro de uma pequena esfera temática, há de se considerar possibilidades conforme se percebe nas valorosas apreensões que dão sentido à vida desses trabalhadores que leem. Sobremaneira, o que mais se destacou no resultado deste estudo foi entender a percepção que o trabalhador tem da leitura que faz e a maneira como ele a traz para sua vida pessoal e profissional.

Acredita-se que esta pesquisa possa servir de apontamento para o que se realiza, hoje, em termos de leitura na fábrica, mas também e, sobretudo, que ela possa contribuir para que, efetivamente, se estabeleçam contatos com outras leituras, para além dos gêneros textuais já conhecidos pelos trabalhadores. E que eles possam conhecer outras temáticas e outros autores, tendo a oportunidade de desenvolverem relações com outros gêneros textuais, inclusive conhecer e apreciar a literatura brasileira.

Considera-se, portanto, que a interação com a literatura possa ser uma oportunidade de mudanças para o sujeito leitor, pautadas nas relações sociais em conformidade com a cooperação mútua entre os sujeitos envolvidos nesse processo de aquisição cultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, J.F. *Leitura*. Óleo sobre tela. Realismo, 1892. Pinacoteca São Paulo, Brasil.

ALVES, Z.M.M.B.; SILVA, M.H.G.F.D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paideia*, FFCLRP, Rib. Preto, 2, fev./jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARILHA, M. Literatura e oralidade: escrita e escuta. *In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Orgs.). Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2008.

BOLOGNESI, M.F. A mercadoria cultural. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 19, dez. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131731996000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101>.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.

BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. *Estudos Avançados*, v. 27, n. 79, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a10.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

Caderno do PNLL, 2014. Edição atualizada e revisada em 2014. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/d8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660. Acesso em: jan. 2015.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, v. 57, n. 5, Brasília, Sept./Oct. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019. Acesso em: 10 jan. 2015.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura: o esquema de Machado de Assis. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DIHL, W. HOLANDA, Lucyanno M. C. de. FRANCISCO, A. C. de. A utilização do método de diagnóstico para a gestão do conhecimento: estudo de caso numa empresa incubada (ALFA). *REVISTA ELETRÔNICA FAFIT/FACIC Itararé – SP – Brasil* v. 01, n. 01, jan./jun. 2010, p. 30-43. Disponível em: <http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/viewFile/10/6>. Acesso em: 06 mar. 2014.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GIL, A.C. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2011.

- KLEIMAN, Â. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas (SP): Fontes, 1985.
- KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- LAJOLO, M. *O que é literatura*. 17. ed., São Paulo: Brasiliense, 1955.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2011.
- MORAIS, J.F.S. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 93, ano VIII, fev. 2009. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/093/93morais.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.
- MOZZATO, A.R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul.ago. 2011. Universidade de Passo Fundo – FEAC/UPF Passo Fundo, RS. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração*. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.
- NOSSA ESCOLA: Educação de qualidade. Belo Horizonte: FIEMG, v. 11, abr. 2010.
- PINHEIRO, M.P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2007. (Tese de Doutorado).
- RIBEIRO, A.E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*, 2008. Belo Horizonte: UFMG, 2008. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada).
- SILVA, D.A.R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 12, n. 3, p. 270-278, set-dez. 2012. Disponível em: http://fernandomaes.com/noigandres/textos/ensino/FRITZEN_SILVA_Ensino%20de%20literatura%20e%20livro%20did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 03 abr. 2014.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: SILVA, E.T.; ZILBERMAN, R. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 5. ed., São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THOMAZI, Á.R. *Práticas de leitura na escola: entre a formação humana e a formação escolar*, 2009. Disponível em: www.mestradoemgsedl.com.br/.../PRÁTICAS-DE-LEITURA-NA-ESCO.pdf. Acesso em: 21 jan. 2014.

VIEIRA, H.M. *Bibliotecas comunitárias em Belo Horizonte: atores em cena*, 2007. Dissertação (Mestrado em Informação e Sociedade) – UFMG, Belo Horizonte, 2007.

WALTY, I.L.C. Literatura e escola: antilições. *In*: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.B.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.

4 CAPÍTULO 3 - GUIA DE APOIO PARA A PRÁTICA DOCENTE DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Áurea Regina Guimarães Thomazi¹
Maria de Lourdes Parreiras²



Fonte: <https://artesehumordemulher.wordpress.com/pinturas-de-albert-samuel-anker-2/>.

GUIA DE APOIO PARA A PRÁTICA DOCENTE DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Belo Horizonte

2015

¹ Orientadora e Professora Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. *Campus* Belo Horizonte, lourdinha.p@hotmail.com - aureagt@gmail.com

FIGURA 1 - Cena do filme “Tempos Modernos”



Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/produtos/38190-dura-realidade-como-e-um-dia-de-trabalho-em-uma-fabrica-de-eletronicos.htm>.

[...] devemos ainda ter em mente que a cultura é um conjunto de modos de significação em que as identidades se forjam, intermediadas pela linguagem. Assim, o que o outro é revela-se, através do diálogo, como um conjunto de significados que dão sentido às ações humanas. Por isso, acreditamos que é a partir dessa compreensão que a escola e o professor dão sentido à sua ação educativa.

Simões e Eiterer (2007, p.162).

RESUMO

Este capítulo apresenta o produto técnico decorrente da pesquisa realizada no programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, que investigou a prática de leitura literária de um grupo de trabalhadores de fábrica na região de Nova Lima - MG. O objetivo foi a construção de um guia que contemplasse de forma simples e direta alguns pontos teóricos e práticos que podem ajudar o professor que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sugerindo algumas peculiaridades e estratégias para auxiliar os alunos no entendimento, na compreensão e na interpretação de textos.

Palavras-chave: Produto técnico. Leitura. Guia. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This chapter provides the technical product resulting from the research conducted at the Graduate Program in Social Management, Education and Local Development University Center One, who investigated the practice of literary reading of a group of factory workers in Nova Lima region - MG . The objective is to build a guide includes a simple and objective way some theoretical and practical points that can help the teacher working in adult education, pointing out some peculiarities and strategies to assist students in understanding, understanding and interpretation of texts.

Keywords: Technical product. Reading. Guide. EJA.

APRESENTAÇÃO

Este guia é um produto técnico oriundo da dissertação intitulada: “**A leitura literária no contexto do trabalhador de fábrica**” do programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Centro Universitário UNA/Belo Horizonte - MG.

A autora deste guia é a professora Maria de Lourdes Parreiras, que atua na Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi orientada pela Prof^a Dr^a Áurea Regina Guimarães Thomazi. A realização deste trabalho faz parte do requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

INTRODUÇÃO

Este guia informativo/descritivo foi produzido com o objetivo de contribuir para as relações de ensino-aprendizagem no exercício das atividades de profissionais que atuam na EJA da área de humanas, mais especificamente professores que atuam com as disciplinas de leitura, interpretação e produção de textos.

O guia traz a pretensão de nortear o que fazer nas intermediações do professor frente às lidas diárias que, muitas vezes, tornam-se verdadeiros desafios. Acredita-se que o guia possa ser útil para as reflexões sobre as práticas de leitura realizadas em sala de aula e/ou fora dela. E, sobretudo, que possa abrir possibilidades para se (re)pensar as relações de ensino-aprendizagem da leitura

literária, de modo que haja adequação às reais necessidades de acordo com o perfil dos alunos.

O foco é melhorar o desempenho dos sujeitos da EJA que, geralmente, são trabalhadores que vão para a escola à noite carregando o cansaço, além de uma história de vida penosa. Para além das mazelas já citadas, muitas vezes esses sujeitos têm uma má lembrança da escola, pois muitos deles já passaram por experiências desastrosas de insucessos, como reprovações na infância e/ou na juventude.

No contexto das relações que envolvem práticas de leitura, conforme se constatou a partir do referencial teórico da pesquisa “A leitura literária no contexto do trabalhador de fábrica” a respeito das discussões sobre ensino-aprendizagem da leitura literária, aparece como preocupação de muitos estudiosos a necessidade de se repensarem as relações nas intermediações da prática de ensino. Nas palavras de Silva e Fritzen (2012, p. 273):

Para que a literatura aconteça, o leitor é tão decisivo quanto o escritor. Se em sala de aula o texto literário não é concebido como expressão cultural carregada de significados, pouco se estará atento ao papel fundamental daquele a quem deveria ser dada a oportunidade de usufruir o texto.

Conforme também se pôde averiguar na pesquisa de campo, nos relatos dos trabalhadores leitores sobre as suas experiências de leituras na época de escola, essas relações não foram boas. Diante disso, dá-se o embasamento para essa produção, no formato de um guia.

Pensa-se que, para além do conhecimento da especificidade técnica e metodológica requerida pela modalidade de ensino-aprendizagem da EJA, esse guia possa ajudar o professor a compreender e, assim, levar em consideração as subjetividades consubstanciadas no contexto das relações de vida dos alunos. Destaque-se que o profissional da educação trabalha diretamente com os sonhos e as frustrações dos discentes, como se apura nas falas das entrevistadas, leitoras/trabalhadoras de fábrica.

Na época que eu tava cursando ensino médio eu não lia nada [...] não gostava de ler, lia por obrigação (E2)¹. [sic]

¹ A fim de não revelar a identidade dos leitores, foram utilizados neste trabalho símbolos como: E de entrevistado seguido pelo número do leitor. Ex.: E1, E2, E3, etc.

Parei na sétima série porque me engravidei e quando voltei fiz o “Caminho da Cidadania” pra acabar mais rápido [...] à noite (E5). [sic]

A leitura literária é como um bem cultural que, quando bem conduzida, pode possibilitar ao sujeito a busca nesse suporte de um caminho para o direcionamento na condução da vida. Mas se esse aluno não encontra um suporte/auxílio para adentrar no universo da leitura, ele pode se estagnar, parar e/ou até retroceder.

Trouxe, para exemplificar e orientar o contexto dessa produção, as relações de experiências de leitura do trabalhador/leitor de fábrica que é movido pelo desejo da leitura literária. Acredita-se que voltar as atenções para o que revela esse leitor autônomo/independente, ou seja, aquele que lê por conta própria, observando o que ele diz a respeito das experiências com a leitura na época da escola, ajuda o professor a ter melhor compreensão sobre a visão e a necessidade do aluno.

Mas não se pode criar uma utopia, visão extremista, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, isto é, sem tomá-la como salvadora de todos os problemas sociais e culturais. Barcelos (2007) adverte que homens e mulheres podem se transformar e/ou podem ser transformados a partir das intermediações do aprendizado da leitura, seja literária ou não literária.

Diante da revelação da entrevistada, uma trabalhadora de fábrica: “pra mim leitura é [pausa] significa prazer, desenvoltura, é ela significa pra mim paz, tranquilidade, significa aprendizado” (E4). [sic]

Quando se sabe que esse trabalhador já passou pelos bancos escolares e se amargurou com o insucesso da aprendizagem da leitura, por exemplo, e retorna a esses bancos agora na condição de adulto trabalhador e leitor do mundo que busca aprimoramento nas relações da prática da leitura, como atendê-lo?

Há que se descobrir, de alguma forma, como atendê-lo adequadamente sem negar ou ignorar as suas reais necessidades. O professor, conhecedor dessa realidade e na condição de desafiado, pode desenvolver estratégias/ações elaborando atividades adequadas para atendê-lo em conformidade com as situações de enfrentamento demandado.

Com base nessa preocupação, buscou-se construir alguns procedimentos que podem auxiliar o professor na empreitada que possa intermediar a aprendizagem da leitura de forma mais tranquila.

OBJETIVO

A produção do guia teve como objetivo abordar alguns elementos teóricos e práticos sobre a leitura literária, pensando-se em contribuir para a explicitação de aspectos inerentes à compreensão de textos com o foco nos leitores trabalhadores, de modo especial nos que retornam à escola na modalidade da EJA. Este guia pode ser utilizado pelo professor de língua materna, na sala de aula, como norteador dos aspectos identificados.

LEITURA: contexto de interação

Antes de passar à descrição propriamente dita do produto técnico proposto para este capítulo, fez-se uma pequena incursão pela discussão teórica para embasamento conceitual de questões pertinentes ao cenário de leitura, de modo especial, dos alunos de EJA que, na sua maioria, são trabalhadores.

Dell'Isola (1997, p. 56) refere que ler “é desencadear um processo criativo em que autor, texto, leitor e contexto interagem permanentemente, tendo em vista que o texto nunca está acabado”. Se o texto é um produto inacabado, é porque ele apresenta lacunas que cabe ao leitor preencher. E esses espaços, as lacunas, que devem ser completados pelo leitor são exatamente as interlocuções de interação que precisam ser ativadas para dar sentido de completude ao texto.

Deduz-se que, na construção de um texto, o autor se embasa na tríade: texto, leitor e contexto, para delinear o perfil de seu raciocínio na produção do texto. Acredita-se que o resultado final do esforço do autor na produção de um texto não pode ser considerado um produto final, pronto e acabado, porque ele só o é quando passa pelo entendimento do leitor, que vai então completar os espaços/lacunas que foram deixados para que ele, o leitor, o faça. É nessa perspectiva que se configura, conforme entende Dell'Isola (1997, p. 56), “o padrão ideal” de “uma leitura aberta à pluralidade”, de acordo com as inferências de cada leitor.

Por outro lado, pensa-se no quão enfadonho e desmotivante seria se algum autor, porventura, tentasse escrever algum texto que fosse totalmente fechado, acabado, no qual não deixasse lugar para o leitor fazer as inferências para construir o sentido. Conforme Dell'Isola (1997), a verdadeira leitura só acontece quando ocorre o comprometimento na interação do leitor com o texto.

Seguindo esse entendimento, compreende-se o sujeito-leitor como coautor de um texto, porque ele participa efetivamente da coprodução do texto, quando realiza uma leitura motivada na compreensão do contexto. Aqui se entende que o ato de ler é assumir uma relação dialógica com o texto no âmbito da exploração de sentido. Dessa forma, compreende-se que a percepção de sentido do sujeito-leitor está relacionada diretamente ao condicionamento histórico-sociocultural e ideológico de cada indivíduo/leitor que, no caso deste trabalho, se trata do leitor/trabalhador que ora se transforma em aluno da EJA.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Dos procedimentos de leitura, há aqueles elementos que são muito importantes para obtenção das compreensões, tendo-se a realização das práticas de leitura. Nesse primeiro momento, selecionaram-se três verbos: localizar, inferir e identificar, que funcionam como descritores, para facilitar a localização das informações e correlacioná-las no texto. Conforme ocorre a progressão da leitura de um texto, o leitor toma por base as unidades desse texto de modo a identificar, localizar e realizar as inferências para poder processar a compreensão das partes e, assim, poder abstrair o entendimento do todo:

FIGURA 2 – Construção de sentido



Fonte: elaborada pela autora.

- a) Localizar informações explícitas em um texto;
- b) inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- c) inferir uma informação implícita em um texto;
- d) identificar o tema de um texto.

Explica-se por que é importante o entendimento de alguns aspectos teóricos que envolvem o texto de modo geral, ainda que se priorizem os mais básicos. Fica mais compreensível para o aluno entender o sentido da leitura a partir do momento em que ele consegue se relacionar com aqueles aspectos mais técnicos e periféricos de um texto propriamente dito, o que enriquece a compreensão.

Primeiramente, ao se tomar em mãos um texto, seja lá qual for o seu formato, gênero ou suporte, o leitor precisa ativar os sentidos sobre o que se vê, pois um texto traz consigo marcas físicas que anunciam/denunciam, isto é, explicitam/ocultam informações que podem ser importantes para a compreensão geral desse texto. E, de modo especial, para iniciar-se a leitura de uma obra e/ou até para se escolher o que ler.

Apresentam-se, a seguir, alguns aspectos físicos do livro que podem auxiliar o leitor no processamento e na compreensão da leitura.

ANATOMIA DO LIVRO

Partes externas

Por que é importante saber isso?

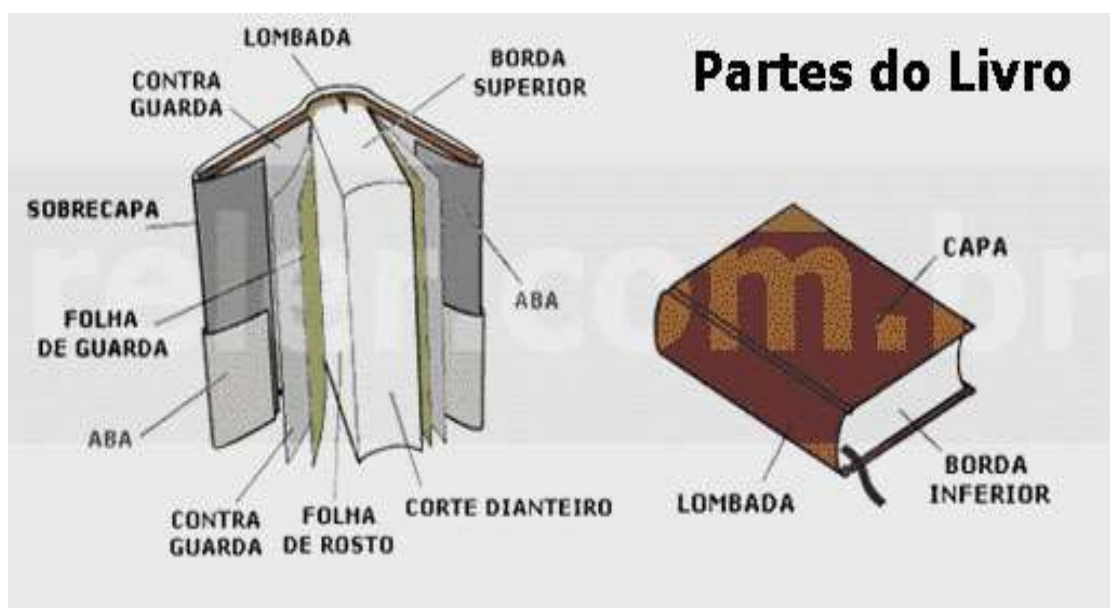
As partes que compõem o livro são os elementos perigráficos e cada um deles merece a atenção do leitor. Observa-se que cada uma dessas partes pode trazer informações relevantes para o leitor. Quanto a isso, Leal (2005, p. 34) opina:

O título de uma obra merece e oferece ricas possibilidades de discussão do próprio conteúdo da obra; os elementos que compõem a capa e a quarta capa sinalizam novas interpretações e permitem uma melhor contextualização da obra. Além disso, para ler melhor é preciso saber lidar com os componentes do mercado editorial e das referências bibliográficas, tais como folha de rosto, ficha catalográfica, sumário, capa, quarta capa, orelhas, epígrafes, apresentação, prefácio, dentre outros.

Como se observa nas discussões relacionadas à anatomia do texto literário fica evidente que “os textos têm propriedades tipográficas que guiam a reação do leitor”. Essa é uma constatação feita por Darnton (1990, p. 169): “o formato de um livro pode ser decisivo para seu significado”. E, por parte do leitor, é bom saber que pode contar com elementos que ajudem na desmitificação e interpretação da leitura de um texto.

Apresenta-se a anatomia do livro para o leitor dela se inteirar e poder explorá-la a seu modo, antes, durante ou após a leitura.

FIGURA 3 – Partes do livro



Fonte: <http://www.arquivohistoricojoinville.com.br/Acervo/instbibliograf.htm>.

Para Serra e Oller (2003, pp. 36-37), “**o uso autônomo e eficaz das estratégias de leitura** permitirá” (grifo nosso):

- a) compreender/analisar o significado do texto;
- b) direcionar sua leitura avançando e/ou retrocedendo quando necessário;
- c) buscar novos conceitos e/ou estratégias para adequar à compreensão.

É importante que se tenha sempre em mente as propostas iniciais da leitura. Ou seja, indagar: **quais são os objetivos para a realização da leitura que se propõe realizar?**

Pode-se tomar como base situações como essa, realizar perguntas para não se perder o foco o qual se objetiva, por exemplo.

Seleção e descrição de algumas partes perigráficas do livro que podem auxiliar o leitor na obtenção das informações:

- a) a primeira capa: parte da frente do livro, onde normalmente se encontram o título e o nome do autor, podendo-se encontrar outras informações;
- b) a segunda capa: parte interna à capa, ou seja, ela vem imediatamente após a capa, geralmente em branco;

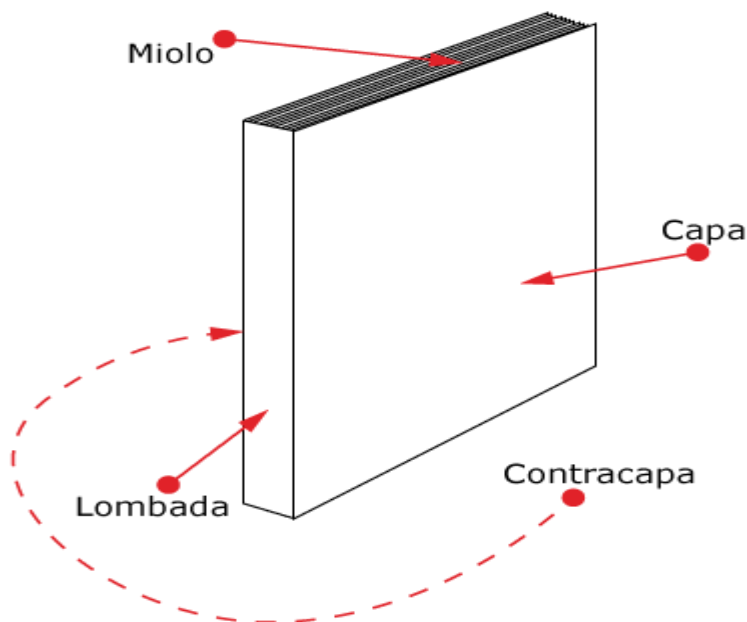
- c) terceira capa: é a parte de trás que antecede a contracapa. A terceira capa geralmente vem em branco;
- d) quarta capa ou contracapa: é a parte de trás do livro, normalmente nela vem impressa a sinopse da obra;
- e) sinopse: é uma síntese da obra. Espaço em que o editor apresenta a obra ao leitor de forma brevíssima;
- f) orelha: é a parte da capa que sofre dobradura, ficando do lado de dentro do livro. Essa parte normalmente traz informações sobre o autor e pode ser usada como marca-páginas;
- g) lombada ou dorso: essa parte do livro fica entre a primeira e a quarta capa. Nessa parte, geralmente, vêm impressos o nome do autor, da obra e o logotipo da editora. Essas informações são importantes para a localização do livro na estante;
- h) ficha catalográfica: vem às vezes no dorso da segunda capa ou no dorso da página seguinte, que é a folha de rosto. As informações contidas nesse espaço são muito importantes para o leitor, principalmente se ele deseja fazer referência da obra, de modo que se deve obedecer às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Recomenda-se consultar as normas da ABNT no sítio: www.abnt.org.br.

Apresentam-se alguns endereços para facilitar a consulta a respeito da temática que envolve elementos que compõem o livro:

- a) http://www.amigosdolivro.com.br/materias.php?cd_secao=439&codant=&friurl.
- b) <http://chocoladesign.com/o-livro-e-suas-capas>.

Partes internas: o miolo

FIGURA 4 – Partes internas do livro: o miolo



Fonte: <http://manchagrafica.com/indesign-preparar-um-documento-para-a-criacao-de-uma-capa-de-livro/>.

Informações sobre algumas partes do miolo do livro:

- a) miolo do livro: é o conjunto de folhas reunidas em forma de cadernos que formam o corpo do livro em que é exposto o conteúdo;
- b) glossário: é uma lista apresentada em ordem alfabética de palavras e/ou expressões técnicas de uso restrito ou de sentido específico, acompanhadas das respectivas definições. Bastante útil para o leitor, porque, em caso de dúvida, ele pode fazer uma rápida consulta;
- c) índice: é uma lista enumerada de acordo com a sequência dos capítulos, com indicação das páginas em que são encontrados. O índice normalmente é muito consultado pelo leitor;
- d) capítulo: um livro é organizado em muitas partes; normalmente, elas são agrupadas em capítulos. Às vezes, os capítulos são organizados por assunto;

- e) nota de rodapé: normalmente, vem no pé da página ou no final do texto. Ela é utilizada pelo autor do texto quando deseja e/ou precisa acrescentar uma informação para o leitor. Por isso, é importante que o leitor a leia;
- f) epígrafe: é um pequeno texto ou frase, citação que serve de tema ou para dar ênfase; normalmente, vem no início de uma obra ou no início de capítulo;
- g) citação: a citação direta é a transcrição de um texto ou fragmento dele. Para utilizar-se dela, é preciso destacá-la e explicitar o nome do autor e a fonte, devidamente, conforme as normas da ABNT.

Questões ligadas ao conteúdo do texto

- a) Informações explícitas e implícitas;
- b) tema.

As informações explícitas são aquelas que, normalmente, são apresentadas ao longo da tessitura do texto e, por isso, são fáceis de serem encontradas pelo leitor, pois aparecem de forma clara e nítida. Já as informações implícitas aparecem de forma camuflada, escondidas no emaranhado do texto e, em função disso, requerem mais cuidado do leitor para resgatá-las. É por isso que elas são inferidas, ou seja, o leitor intui, levanta hipótese, suspeita da informação/elemento e investe nessa pista, persegue a linha de pensamento que o induziu àquela suspeita até poder confirmá-la e/ou refutá-la, descartá-la.

O que é tema?

No que se refere à leitura, é bom ficar atento para não cometer o equívoco de achar que tema e título de uma obra são palavras sinônimas para designar a mesma coisa.

Entende-se por tema de uma obra o assunto que a norteia, viabiliza a sua realização. O tema de um texto é um elemento muito importante para a compreensão adequada do desfecho de uma leitura. O que se observa, quase sempre, é que o tema é mais facilmente identificado no texto não literário, que utiliza a linguagem referencial, ou seja, denotativa, porque nesses textos, de

modo geral, há mais preocupação do autor em revelar para o seu leitor “o que” ou “do que” se trata o texto.

Já no texto literário não há, necessariamente, a preocupação do autor em revelar para o leitor o tema do seu texto e, às vezes, o autor se utiliza dessa estratégia para fazer uma espécie de jogo com o leitor, ou seja, ele insinua uma temática, que pode não se confirmar ao longo do texto, o que pode acontecer somente ao final dele. Bom exemplo disso é o texto intitulado “Convivência inesquecível”, crônica que trata de uma relação amorosa entre duas pessoas, mas que foge ao previsível, ou seja, o texto trabalha sob uma perspectiva que leva o leitor a inferir, deduzir, uma situação que só no finalzinho, na penúltima linha do texto, é desconstruída.

Ser leitor é se permitir:

FIGURA 5 – Ser leitor



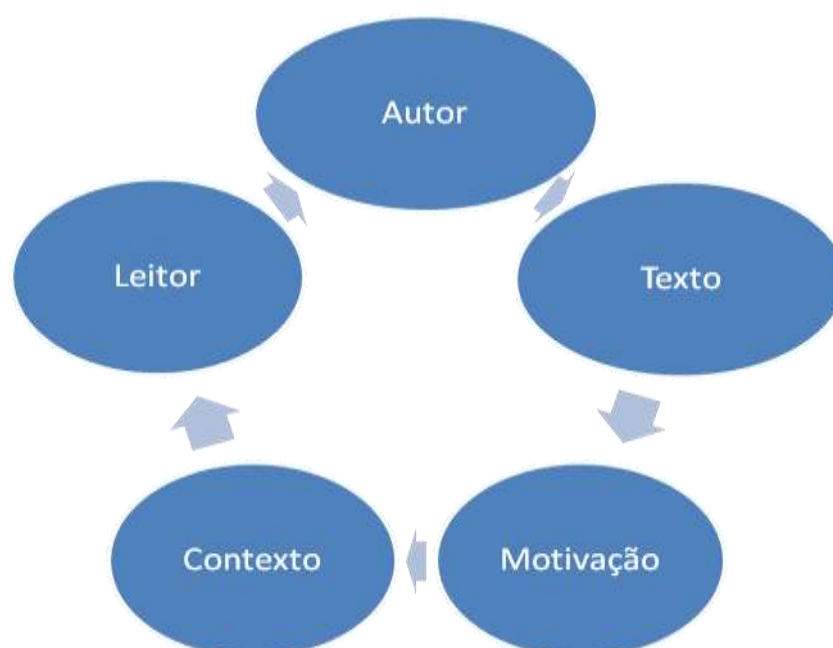
Fonte: elaborada pela autora.

Ser leitor é saber se posicionar e se permitir flexível para compreender o antagonismo como faces de uma mesma moeda.

Para obtenção de clareza e mais entendimento da leitura, acrescenta-se a motivação aos quatro pilares básicos já mencionados anteriormente: autor/texto/leitor/contexto/motivação.

O leitor que entrar nessa ciranda munido de predisposição, motivado, está concorrendo ao sucesso na leitura.

FIGURA 6 – Pilares básicos da leitura



Fonte: elaborada pela autora.

Dicas

Algumas dicas que podem orientar o leitor são apresentadas no QUADRO 1:

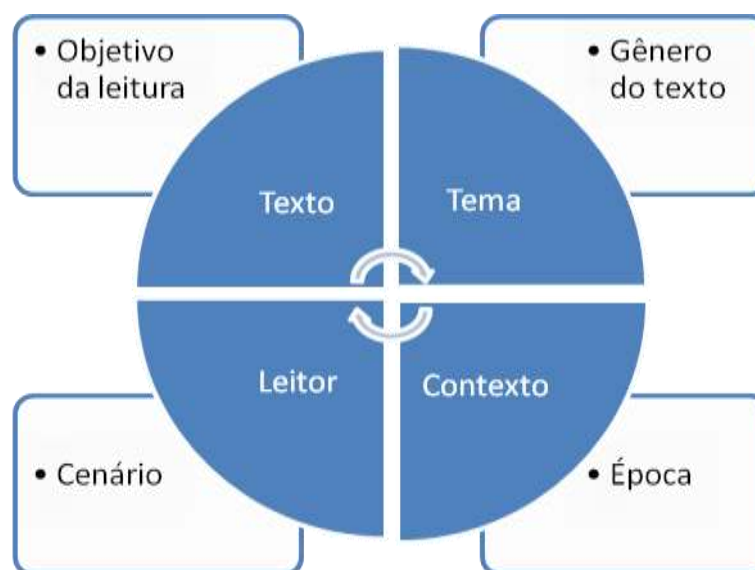
QUADRO 1 – Dicas para o leitor

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
*Qual o objetivo da leitura?	*Levantar hipóteses.	*As hipóteses foram confirmadas ou refutadas (descartadas)?
*Qual o gênero do texto?	*Retroceder, voltar quando for necessário.	*Qual a ideia central do texto?
*Qual é o tema do texto?	*Observar sinais, gravuras, negritos (recursos paratextuais). Todos os recursos utilizados na construção do texto.	*Personagens: atuação/papel que desempenharam na estória?
*O que aborda o texto?	*Quais os perfis das personagens?	*Cenário onde se passa a estória é rural ou citadino (da cidade)?
*Quais são e/ou quem são as personagens?	*É coerente ao contexto do lugar em que se passa o episódio?	*As personagens estão de acordo com a situação do contexto histórico-sociocultural?

Fonte: elaborado pela autora.

Desvendando os caminhos, pistas do texto

FIGURA 7 – Pistas do texto



Fonte: elaborada pela autora.

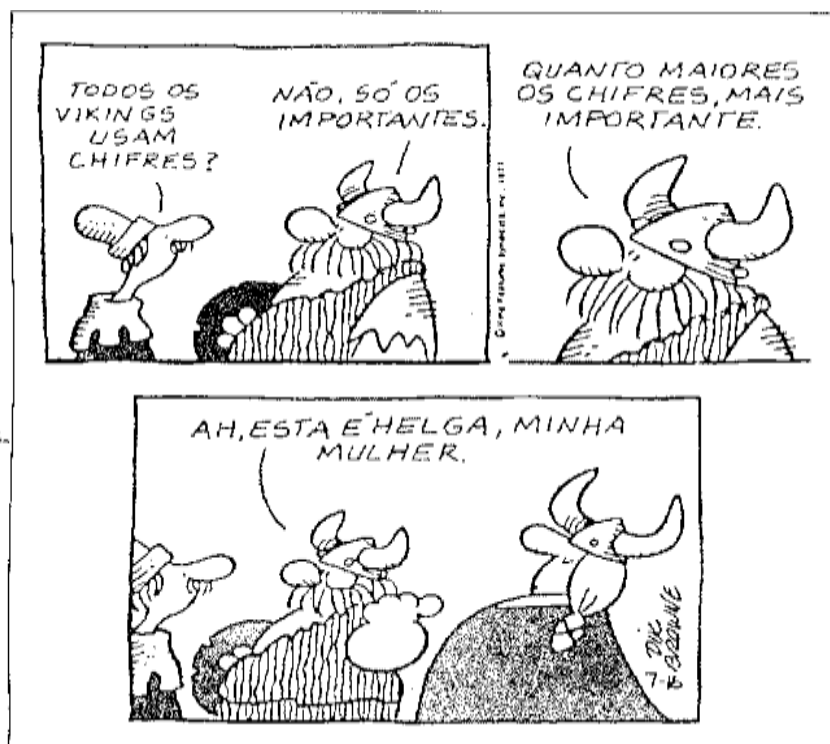
- a) Estabelecer objetivo para a leitura, perguntando-se: vou ler para quê?
- b) Gênero do texto, perguntando-se: o texto que vou ler é um romance? Uma carta? Uma crônica? O que ele é?
- c) Cenário do texto, indaga-se: onde se passa esse episódio?
- d) Época em que acontecem os fatos, indaga-se: quando foi que aconteceu tal coisa? Por que disso ou daquilo? Aqui o leitor é comparado a um detetive que sai à procura de indícios.

O que fazer diante de um dado novo, desconhecido? Pode-se inferir? Mas, o que é inferência?

- a) A inferência pode ser compreendida como um recurso de que o leitor se utiliza para fazer relação entre o que já conhece e o que lhe aparece como novo. Diante de uma situação inusitada, ele realiza uma análise lógica para chegar a consenso. De acordo com Bardin (2008, p. 70), “inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”;
- b) o conhecimento prévio é aquele que o sujeito falante da língua já possui e o tem internalizado, como regras de uso;
- c) o contexto é tudo aquilo que diz respeito a determinado texto, ou seja, ele está relacionado diretamente à produção, à recepção e à circulação;
- d) o suporte está relacionado ao meio de circulação/lugar a que se destina o texto, o suporte é onde se insere o texto;
- e) o tema diz respeito ao assunto tratado pelo texto;
- f) o campo semântico/vocabulário está diretamente ligado à temática trabalhada no texto;
- g) a condição de produção está diretamente ligada às perguntas: quem escreve? Por que escreve? Para quem escreve? Qual efeito de sentido que se pretende?

A FIG. 8 ilustra bem o que significa inferência.

FIGURA 8 - Inferência



Fonte: slideplayer.com.br/slide/342117/.

O leitor ativo é um caçador de indícios:

- a) a fala de Hagar é a primeira informação de que se dispõe para dar início ao raciocínio: os chifres denotam importância;
- b) no último quadrinho, quando Helga é apresentada, observa-se o tamanho dos chifres que ela usa;
- c) ora, se os chifres denotam importância e os de Helga são maiores que os de Hagar, logo, infere-se (deduz-se) que ela é mais importante que ele.

Chama-se a atenção do leitor para um detalhe importante sobre essa tirinha: trata-se de um texto construído pela linguagem verbal (escrita) e não verbal (visual). Desse modo, o autor utilizou dois formatos de linguagem para elaborar o seu texto e o leitor, ao ler esse texto, precisa fazê-lo integrando os recursos empregados para conseguir abstrair o sentido, adequadamente. Lembre-se de que esse recurso de produção textual faz-se presente em outros gêneros textuais, por isso o leitor precisa estar sempre atento para esses detalhes, entre outros, que integram a composição de um texto.

É interessante observar no texto que se toma para ler e averiguar se ele é **denotativo** ou **conotativo**, porque quando se faz essa distinção o leitor foca sua atenção em determinadas peculiaridades das informações e de seus detalhes para efetivar as abstrações. Por fim, o leitor precisa ser vigilante, ou seja, ora cauteloso ora ousado, para desvendar as teias dos símbolos linguísticos construídos e desconstruídos no processo da leitura.

O que chama a atenção na leitura desta foto?

FIGURA 9 - Foto de trabalhadores no exercício da atividade



Fonte: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://thumbs.dreamstime.com/z/trabalhador-da-ind%2525C3%2525BAstria-farmac%2525C3%2525AAutica-44645212.jpg&imgrefurl=http://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-trabalhador-da-ind%25C3%25BAstria-farmac%25C3%25AAutica-image44645212&h=958&w=1300&tbnid=2cOHKPPic47fhM:&zoom=1&docid=a9Strwx8m4pQjM&ei=aqQxVYO3EM7_yQTbzIGQBQ&tbm=isch&ved=0CCgQMygIIMAg.

Essa foto de trabalhadores no exercício das atividades no interior de uma indústria faz lembrar a organização das salas de aula na educação básica no Brasil, por exemplo. A começar pela disposição das carteiras nas salas de aula e toda a organização das turmas que obedecem a uma série de exigências, tais como seriação, entre outras seleções para se formar as turmas. São critérios que aparecem, muitas vezes, mediados por subjetividades: em turmas divididas por seriação, por exemplo, e entre essas há as turmas de alunos tidos como bons e outros tidos como ruins, entre muitas outras conotações.

No desejo de uniformizar os alunos, no sentido de dar o mesmo tratamento a todos com a formação em série, pode-se observar que ocorre certo engessamento na educação. A escola lembra a prática mecanicista, enfileirada, rígida e fragmentada aos moldes de uma linha de produção no interior de uma indústria em que cada trabalhador realiza um pedacinho do trabalho. Como em uma linha de produção, o bem em construção passa pelas mãos de um grupo de trabalhadores para chegar ao final e ter o bem pronto e acabado, sem que o trabalhador sinta e/ou compreenda todo o processo.

Na sala de aula, há o currículo que determina a grade, os horários, os conteúdos, as prioridades de uma disciplina sobre outra, conforme a compreensão-político-pedagógica, que contempla o interesse de quem? As atividades, exercícios iguais e as repostas também, normalmente, devem ser as mesmas?!

Acredita-se que a roda de conversa é uma boa metodologia para se trabalhar/socializar o ensino-aprendizagem da leitura na sala de aula entre os pares.

RODA DE CONVERSA LITERÁRIA

A roda de conversa, para Afonso e Abade (2008), é uma metodologia participativa antiga, mas que ainda hoje é bastante usada. No entendimento das autoras, a roda de conversa possibilita trabalhar a participação do grupo de forma motivada, o que leva à reflexão sobre o tema proposto. As autoras explicam que “é um tipo de metodologia participativa, que pode ser utilizada em diversos contextos para promover uma cultura de reflexão” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 19).

No caso deste trabalho, pensa-se que essa metodologia seja constitutiva de condições favoráveis à obtenção do diálogo, fazendo com que os alunos da EJA sejam mais participativos, de modo que possibilite ao grupo melhor interação/escuta sobre o tema que for proposto.

O principal objetivo em trazer a roda de conversa para este estudo foi pelo fato de ela proporcionar uma discussão democrático-harmônica, de forma a criar e estabelecer confiança entre os pares. Compreende-se que essa metodologia favorece a interação dos participantes de forma dialogada, mantendo-se a

dialogicidade em nível da horizontalidade. E essa é uma condição que favorece as relações de interação entre professor/aluno e/ou aluno/aluno na perspectiva da mediação/interlocução do ensino-aprendizado, especialmente na modalidade da educação de jovens e adultos. Na concepção de Freire (1976), é pelo diálogo que se afirma a prática educativa problematizadora, na qual as pessoas humanizam-se por meio da liberdade do uso da palavra. Acredita-se que a roda de conversa aplicada às aulas de leitura literária, na EJA, seja um recurso pedagógico de grande potencial para estimular as realizações das atividades de leitura de modo que favoreçam as relações discursivas.

Vale notar que Freire não aborda a terminologia da roda de conversa, mas em outras palavras ele comenta sobre “a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular ação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura”. E esclarece, “buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda” (FREIRE, 1989, p. 49). Nessa perspectiva, o intuito é adotar práticas de ensino que atendam às necessidades educativas do ponto de vista das reflexões, centradas, por exemplo, na leitura literária, tomando-a como fonte e/ou caminho que propicie uma educação básica que valorize o diálogo na construção do conhecimento. A intenção deve ser possibilitar que o educando possa compreender-se, assumir, como indivíduo crítico, reflexivo e apto para as transformações que julgue necessárias à melhoria na qualidade de vida, em consonância com seus anseios e perspectivas.

Conforme Nascimento e Santos (2009, p. 1):

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação.

O docente, como membro participante das discussões, tem o papel de intermediador e incentivador e não aquele que impõe o seu saber e discursa a respeito da temática em voga. Dessa forma, os discentes têm a oportunidade de ouvir outras visões, as dos colegas, a respeito do texto lido que estiver em pauta.

Nessa oportunidade, os alunos aprendem a ouvir e a entender que além da sua leitura, sua abstração, há outras leituras, ou seja, há outros entendimentos possíveis e que podem ser explorados no texto.

No entendimento de Freire, o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e nossa”. Transportando essa proposição para a sala de aula, significa dar a oportunidade ao aluno de falar, expor, externar seus pensamentos: construir e reconstruir suas ideias a respeito das coisas. De acordo com o ensinamento desse autor, “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (FREIRE, 2005, p. 100).

A conversa em torno dos textos literários tem a intenção de elevar o processo formativo do aluno com base em uma ação pedagógica que se articula entre os pares. Toma-se esse recurso para formar o sujeito capaz de exercitar e articular suas impressões sobre os sentidos e as intenções trazidas pelo texto. Nessa oportunidade, o aluno aprende a dosar suas emoções, levanta hipóteses, argumenta, pode refutar ideias e/ou confirmá-las. Aprende-se a ouvir, posicionar-se, tomar a palavra e também a repassá-la. Diante dessa vertente, o professor se dispõe de uma ferramenta bastante proativa, no sentido de intermediar uma prática educativa crítico-reflexivo-interativa que concorre para a formação de um sujeito autônomo com capacidade de pensar e agir sobre si mesmo e sobre o mundo.

ALGUMAS PERGUNTAS PARA O DOCENTE REFLETIR SOBRE A PRÁTICA DA RODA DE CONVERSA: APLICADA À LEITURA LITERÁRIA (ADAPTAÇÕES)

- a) Quais os ganhos dessa atividade oferecida aos alunos?
- b) O que os alunos já sabem sobre esse assunto?
- c) O que os alunos ainda podem aprender?
- d) O que os alunos aprenderam?
- e) Quais os encaminhamentos/orientações para os alunos que têm mais dificuldade?
- f) Como provocar desafios cada vez mais pertinentes e instigantes?

- g) A atividade planejada está de acordo com os objetivos propostos pelo(a) professor(a) e com o interesse dos alunos?
- h) Qual a importância da intermediação do(a) professor(a) e de saber as possibilidades de boas conversas sobre o assunto?
- i) Avaliar a participação de cada aluno?
- j) Fazer autoavaliação de como foi a sua participação e intervenção?
- k) Utilizar-se dos resultados dessa atividade para a preparação das próximas aulas. Ou seja, tomar como oportunidade e preparar atividades que ajudem a sanar as fragilidades apresentadas.

Fonte: <http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com.br/2010/10/roda-de-conversa.html>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo proposta a realização do produto técnico, foi elaborado um guia cuja abordagem temática pautou-se pelo conteúdo relacionado à leitura, na perspectiva de ampliar os horizontes das possibilidades, visando ao entendimento e à compreensão do aluno da EJA. Esse material foi produzido pensando-se nesses sujeitos, normalmente trabalhadores que retornam às salas de aula para buscar conhecimento/certificação da educação básica, o que se dá, na maioria das vezes, após muitos anos fora da escola.

Foi importante a saída da sala de aula e a realização da pesquisa sobre a leitura de trabalhadores para compreender um pouco mais sobre como esses sujeitos realizam as leituras. E também para observar que há momentos em que se sente falta de conhecer o interesse do sujeito que retorna à sala de aula na EJA. É importante compreender o que o motiva, ou melhor, o que faz o trabalhador retornar à escola, pois ter essa compreensão pode ajudar o professor a lidar de forma mais adequada nas relações de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Em relação às considerações sobre a leitura no contexto do desenvolvimento deste capítulo, preocupou-se em focar elementos básicos, teóricos e metodológicos, referentes às práticas de leitura como estratégias para obtenção no aprimoramento dos empreendimentos relativos à leitura de textos

literários, de modo especial em conformidade com a relação prática do leitor pouco escolarizado.

Utilizou-se linguagem em que predominou a topicalização, com foco no estilo da linguagem visual, para dar mais leveza ao conteúdo, de modo que resultasse em uma produção concisa e objetiva para facilitar a compreensão. Embora esse guia seja um norteador para o(a) professor(a) que trabalha com a leitura literária, pode, no entanto, ser disponibilizado também para os alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.L.M.; ABADE, F. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2008.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELL'ISOLA, R.L.P. Avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. In: DELL'ISOLA, R.L.P.; MENDONÇA, E.A. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas (SP): Pontes, 1997.

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

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NASCIMENTO, M.A.; SILVA, G.C.N.M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA - ENPEG. Porto Alegre, 30 de agosto a 2 de setembro de 2009. *Anais...*, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf). Acesso em: abr. 2015.

SERRA, J.; OLLER, C. In: TEBEROSKY, A. *et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, D.A.R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 12, n. 3, p. 270-278, set./dez. 2012.

SIMÕES, A.M.; EITERER, C.L. Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2.ed., Autêntica, 2007.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomou-se como tema para a realização desta pesquisa a leitura literária de trabalhadores de fábrica, para se compreender a relação desses sujeitos no universo da leitura. Entendeu-se, daí, que se deveria buscar nas discussões teóricas o embasamento para relacionar os conceitos necessários/basilares para melhor elucidação das reais condições nas relações de ensino-aprendizagem que abrangessem essa discussão/temática.

À medida que se foi aprofundando no desenvolvimento da pesquisa de revisão bibliográfica, pôde-se observar que as discussões são amplas a respeito deste tema e envolvem muito diretamente questões históricas, assim como políticas e pedagógicas, no que se refere à educação básica de modo geral. Mas, ficou evidente que a educação no país teve avanços significativos, embora ainda se considere muito aquém em relação a outros países.

O objeto leitura pode ser visto sob várias perspectivas, mas se priorizou para este estudo a problematização centrada nas relações das condições de oferta, recepção e interação da leitura. De acordo com apontamento da revisão bibliográfica a respeito do ensino-aprendizagem da leitura literária no nível da educação básica, ficou evidenciada a incipiência, ou seja, o referencial teórico revela ineficácia nessas relações. Partiu-se desse ponto para buscar o entendimento sobre a relação dos trabalhadores operários com a leitura literária. A indagação pareceu interessante, haja vista que, se a educação formal negligencia as práticas de leitura literária, restava compreender o que levava os trabalhadores a investirem nela, já que o pressuposto é de que a escola seja formadora/incentivadora da leitura.

Buscando o entendimento, lançaram-se hipóteses para investigar a pertinência do interesse dos trabalhadores pela leitura literária. Notadamente, as hipóteses levantadas se confirmaram, pois esses sujeitos veem a leitura literária como fonte de entretenimento, de conhecimento e de desenvolvimento pessoal, como fonte intermediadora de relação interpessoal no desenvolvimento das relações de interação e de convivência.

Por fim, a pesquisa mostrou que os trabalhadores têm acesso à literatura por intermédio da biblioteca itinerante do SESI-MINAS, que mantém contrato com a empresa empregadora para atendimento aos empregados, de modo que o acervo literário chega à empresa viabilizando-se o empréstimo.

Há um movimento pendular que vem acontecendo com alunos egressos que ora evadem/abandonam a escola por razões variadas, entre elas as necessidades de assegurar o emprego para manter a sobrevivência. Mas esse sujeito que evade, mais tarde sente a necessidade de retornar em busca de capacitação. Então, ele se matricula na Educação de Jovens e Adultos (que é um curso mais aligeirado).

Em conformidade com o resultado das entrevistas, evidencia-se que a leitura na escola é impositiva, repressiva, entre outras justificativas para os alunos não gostarem de ler. Mas agora, fora da escola, pode-se escolher o que ler e, sobretudo, sem cobranças. Chega-se, então, ao entendimento de que a necessidade da leitura deve partir de cada um. Ou seja, a leitura para esse sujeito precisa partir de um desejo, da investidura própria, embora esse sujeito aceita e, às vezes, pede indicações de textos para ler.

Esse leitor toma a leitura para reflexão, de modo que ela tenha significado aplicável na sua vida. E isso a escola parece que não dá conta de fazer, ou seja, levar a leitura para as relações da vida cotidiana. Talvez esteja faltando um pouco de compreensão na elaboração e na condução das relações de ensino-aprendizagem nas práticas de leitura. Essa é uma relação de pertinência, como evidencia este estudo. Espera-se que esta pesquisa possa despertar interesses, no sentido de poder levar adiante os questionamentos e, principalmente, (re)pensar as questões relacionadas à leitura literária na educação formal de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. O direito à literatura: o esquema de Machado de Assis. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 805.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, 2012. Disponível em: www.moderna.com.br/lumis/portaldownload.jsp?filepdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

PINHEIRO, M.P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, P. 149, 2007 (Tese de Doutorado).

SILVA, A.M.O.C.; SILVEIRA, M.I.M. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades na formação de leitores. 1. ed., Maceió (AL): *REDUC*, v. 1, n. 01, 1º semestre de 2013. ISSN: 2317-1170. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1aedicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf/vie. Acesso em: 02 abr. 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a ANPED. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2014.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista semiestruturada

I- Dados pessoais

Sexo:

Faixa etária:

Bairro onde mora:

Com quem mora:

Estado civil:

Tem filho(s): Sim () Não () Se sim, quantos?

Há quanto tempo trabalha nesta fábrica:

II – Escolarização

Você estuda: Sim () Não ()

Série/Nível:

a- fundamental I completo () incompleto ()

b- fundamental II ()

c- médio ()

d- outros ()

- 3) Se parou de estudar: em que série? Por quê?
- 4) Há quanto tempo parou de estudar?
- 5) Voltou a estudar? Se sim, há quanto tempo voltou a estudar?
- 6) Quanto tempo ficou ou está sem estudar?
- 7) Por que voltou a estudar?
- 8) Alguém de sua família o(a) estimulou a estudar?

III – Trajetória de leitura

- 9) Como foi o seu primeiro contato com a leitura?
- 10) As pessoas que moram com você leem? Quais?
- 11) O que leem:
livros () revistas () jornais () Bíblia
- 12) Com que frequência leem?
- 13) Você gosta de ler? Se sim, quando começou a gostar de ler? Conte como foi.
- 14) Quais as suas leituras preferidas?
- 15) Tem livros em casa? Se sim, que tipo de livro tem na sua casa?
- 16) Você frequenta alguma biblioteca? Qual? Onde fica? Como tem acesso a ela?
Com que frequência?
- 17) Você lê em outros espaços? Quais? Veja os exemplos abaixo:
 - a- em casa
 - b- no serviço
 - c- no lazer
 - d- na igreja
 - e- no ônibus
 - f- no horário do almoço
 - g- outros lugares

IV- Projeto da Rivas

- 18) Há quanto tempo você participa do projeto de leitura na empresa Rivas? O que o(a) motivou a participar?
- 19) Explique o que é o projeto Leitura Literária.
- 20) O que você acha das leituras realizadas: livros lidos, neste projeto de Leitura Literária?
- 21) Você tem dificuldades em relação à leitura? Se sim, pode explicar quais são as dificuldades?
- 22) Você notou alguma mudança em suas leituras e interpretações desde que frequenta esse projeto? Se sim, pode citar algumas?
- 23) Você percebeu alguma mudança no seu relacionamento com as pessoas, na família, no bairro ou mesmo no trabalho depois de começar a ler a partir desse projeto?
- 24) Você participa da escolha dos livros lidos no projeto Leitura Literária? Se não, quem você acredita que participa dessa escolha?
- 25) Você gosta desse projeto Leitura Literária, ele atende às suas necessidades?
- 26) Esse projeto é importante para você? Por quê? Se ele acabasse amanhã, sentiria falta ou não?
- 27) Você nota alguma diferença nas leituras que faz aqui e as leituras que fazia (ou faz) na escola? Se não, explique por quê. Se sim, dê exemplos.
- 28) O que a leitura significa para você?
- 29) De 1 a 10, que nota você dá a esse projeto de leitura?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevista

Título da Pesquisa: A leitura literária no contexto do trabalhador de fábrica.
Pesquisadora responsável: Maria de Lourdes Parreiras.

Orientadora: Professora Doutora Áurea Regina Guimarães Thomazi.

Instituição a que pertencem os pesquisadores responsáveis – Centro Universitário UNA-BH.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as práticas de leitura literária realizadas pelos funcionários da empresa Ideal. O objetivo principal é analisar a forma como os trabalhadores se relacionam com a leitura literária, que é mediada por uma biblioteca do Serviço Social da Indústria (SESI).

Só participarão desta pesquisa os(as) operários(as) da empresa Ideal que fazem uso da leitura literária, ou seja, aqueles(as) que se disponibilizarem e concordarem, aceitando e respondendo a entrevista semiestruturada que foi elaborada para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa, intitulado de “Leitura na fábrica: a relação de operários com a leitura literária”.

Ao participar deste estudo, o(a) Sr.(a) contribuirá para a produção e sistematização de conhecimento sobre o enfrentamento (das dificuldades e das facilidades) na realização da leitura literária.

O(A) senhor(a) tem a liberdade de desistir de participar a qualquer momento do trabalho, sem qualquer prejuízo para o Sr(a). E sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre este trabalho pelo telefone da aluna ou da orientadora e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNA que são apresentados ao final deste documento.

Gostaria, então, que o(a) Sr.(a) respondesse algumas perguntas que elaborei para esta entrevista. E se me permitir, essa entrevista será gravada. Seu nome não será mostrado em momento algum. Sua participação neste trabalho não traz problemas legais e se sentir desconfortável ou não quiser continuar respondendo às perguntas, poderá interromper a entrevista ou deixar de continuar participando deste trabalho.

O conteúdo deste trabalho obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2013 do Conselho Nacional de Saúde. E nenhum dos procedimentos usados oferece risco à sua dignidade.

Toda a nossa conversa durante a entrevista é sigilosa, somente a aluna e a professora terão conhecimento dos dados.

O(A) Sr.(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar deste trabalho, bem como nada será pago por sua participação.

Após estas informações, pedimos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto, complete, por gentileza, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine este termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Com base no que foi apresentado neste documento eu,, de forma livre e esclarecida, deixo claro

que aceito participar deste trabalho. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, autorizo a realização da entrevista e a divulgação dos resultados. Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014.

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

Aluna: Maria de Lourdes Parreiras

Contato: (31) XXX (31) XXX e-mail: mariadelourdes.mestrado@gmail.com

Orientadora: Professora Doutora Áurea Regina Guimarães Thomazi

Contato: (5531) XXX e-mail: aureagt@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG. Contato: (31) 3614-4105 e-mail: cephumanos@una.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura na fábrica: a relação de operários com a leitura literária

Pesquisador: Maria de Lourdes Parreiras

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39392114.0.0000.5096

Instituição Proponente: Centro Universitário UNA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 908.020

Data da Relatoria: 08/12/2014

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa traz para discussão o tema: prática de leitura literária de trabalhadores da Indústria. O problema identificado para ser pesquisado neste trabalho refere-se às reais condições de oferta, recepção e interação da leitura literária de um grupo de trabalhadores. Esse grupo de trabalhadores é composto de pessoas que não concretizaram, na sua maioria, a formação completa da educação básica e, notadamente, parece não haver espaço/tempo/meio que oportunize a interação, socialização das leituras realizadas por esses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer o funcionamento da biblioteca Itinerante e a prática de leitura do grupo de trabalhadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. E nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade. Podendo haver certo constrangimento/desconforto mediante alguma pergunta. Mas, nesse caso é de livre

Endereço: Rua dos Guajajaras, 175
 Bairro: Centro CEP: 30180-100
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3508-0110 E-mail: cep@unana.br



Continuação do Parecer: 208.020

escolha do entrevistado responder ou não a pergunta, podendo inclusive cancelar a sua participação na pesquisa durante a entrevista.

Ao participar dessa pesquisa o entrevistado não terá nenhum benefício direto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa simples qualitativa com uma pequena amostra de 10 respondentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos documentos apresentados atendem as exigências do CEP e da Resolução 466/12

Recomendações:

O relator é pela aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A única dúvida é se a pesquisadora iniciou ou não a pesquisa, pois, a data de coleta dos dados é referente ao mês de outubro. Todavia, essa é a segunda submissão deste projeto ao CEP, já que a primeira vez ocorreu no mês de setembro e ele foi reprovado em virtude da ausência do currículo lattes do pesquisador.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP aprova o projeto e considera válida a declaração do pesquisador no texto completo do projeto de que a coleta de dados só será iniciada após aprovação do CEP. A data de coleta inicialmente declarada na Folha Rosto, como já informou o relator, refere-se à primeira vez que o projeto foi postado na Plataforma Brasil, ou seja, setembro.

Endereço: Rua dos Guajajaras, 175
 Bairro: Centro CEP: 30180-100
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3508-0110 E-mail: cep@unabrazil.org.br



Continuação do Parecer: 908.020

BELO HORIZONTE, 10 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Helen Lima Del Puerto
(Coordenador)