

EXPERIMENTANDO UM “CONCEITO”: DE LETRAMENTO À *FORMAÇÃO DE LEITORES* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jane Paiva (UFRJ)*

RESUMO

O artigo articula alguns argumentos visando auxiliar à compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizado para o caso brasileiro. Circunscrito à problemática que envolve jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados, a leitura e a escrita vêm provocando novas modalidades e variedades de exclusões, apesar de, contraditoriamente, envolver esses jovens e adultos no turbilhão de técnicas, tecnologias, imagens e recursos comunicacionais que, cada vez mais, complexificam relações sociais e produtivas. Opta-se, na discussão do tema, por sustentá-lo como *formação de leitores*, em lugar dos conceitos de alfabetização e letramento / literacia. Entendem-se esses conceitos em oposição / complementaridade e disputa permanente entre autores, o que restringe a compreensão de uma ideia potente tomada como possível substitutivo: de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido atribuído à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas.

Palavras chave: Leitura. Leitura e escrita. Jovens e adultos. Formação de leitores.

ABSTRACT

EXPERIENCING A “CONCEPT”: FROM LITERACY TO THE EDUCATION OF READERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The article articulates some arguments aimed at helping to understand the meaning of reading in contemporary society, contextualized for the Brazilian case. Reading and writing have been provoking new modalities and varieties of exclusion, even though they contradictly involve young people and adults in the whirlwind of techniques, technologies, images and communication

* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos. Cientista do Nosso Estado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Procientista pela UERJ. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: janepaiva27@gmail.com

resources, which increasingly complicate social and productive relations. In the discussion of the theme, it is opted to support it as a reader development, instead of the concept of literacy. This concept is understood in opposition / complementarity and permanent dispute between authors, which restricts the understanding of a powerful idea taken as possible substitutive: that the permanent movement of the subjects in the world, of unveiling the written culture, is made as a process of reader development, in the sense attributed to reading and writing in grafocentric societies.

Keywords: Reading. Reading and writing. Young people and adults. Reader development.

Resumen

EXPERIMENTANDO UN “CONCEPTO”: DE LETRAMENTO A LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El artículo organiza algunos argumentos para ayudar a la comprensión del significado de la lectura en la sociedad actual, contextualizado para el caso brasileño. En el caso de los jóvenes y adultos no alfabetizados y / o semiescolarizados, la lectura y la escritura vienen provocando nuevas modalidades y variedades de exclusiones, a pesar de que, contradictoriamente, involucrar a esos jóvenes y adultos en el torbellino de técnicas, imágenes, y recursos comunicacionales que, cada vez más, complejizan relaciones sociales y productivas. Se opta, en la discusión del tema, por sostenerlo como formación de lectores, en lugar de lo concepto de alfabetización. Se entiende esto concepto en oposición / complementariedad y disputa permanente entre autores, lo que restringe la comprensión de una idea potente tomada como posible sustitutivo: de que el movimiento permanente de los sujetos en el mundo, de revelación de la cultura escrita, se hace como proceso de formación de lectores, en el sentido atribuido a la lectura ya la escritura en sociedades grafocéntricas.

Palabras clave: Lectura. Lecto-escritura. Jóvenes y adultos. Formación de lectores.

Introdução

O século XXI tem surpreendido a todos os estudiosos que seguiram buscando compreender e pensar possibilidades, a partir das análises que Hobsbawm (1995) enunciou sobre o “breve século XX”.

As reflexões que nos acometem nos dias atuais, especialmente com as formulações de autores (KORYBKO, 2015; FERNANDES, 2016) sobre “guerra híbrida” e artefa-

tos midiáticos e virtuais, entre outros, de que lançam mão, demonstram a necessidade de compreender uma vida que não se restringe aos limites do cotidiano, mas que de forma planetária, põe a nu muitas das fraturas que se abriram no seio das sociedades, expostas à nossa discussão, apreensão e compreensão. A desestruturação do mundo do trabalho e do emprego, a especulação financeira e os

mercados voláteis não confirmaram as premissas históricas de que a tecnologia aliviaria a humanidade da canseira do trabalho, como afirmou Galileu Galilei. Ao contrário, acentuaram o fenômeno da exclusão que, se antes avassalava os países pobres, como epidemia espalhou-se pelo mundo, trazendo de volta temas e problemas que até então não atemorizavam os países do Norte, cuja lógica da riqueza se sustentou, em grande parte, na exploração dos do Sul, produzindo condições para continuar vivendo o Estado de bem-estar social.

O agravamento da exclusão social trouxe mais fome, miséria, desemprego, migrações e refúgios, crise profunda do trabalho e a violência como consequência, mas também o avanço inexorável do analfabetismo, da marginalização da escola, do afastamento dos pequenos da possibilidade da infância, do brincar, do aprender, do ler e do escrever, apesar da proclamação universal de direitos sociais e humanos na maioria dos países denominados “democráticos”. Até a possibilidade de sonhar vem sendo negada a quase todos, na construção de imaginários ilusórios que, aos poucos, vão se tornando realidade cruel.

A amplificação das tecnologias eletrônicas desafia-nos a integrar, interagir, digitar, navegar, acreditar em verdades produzidas, sem qualquer compromisso com a realidade dos fatos... e mesmo sem saber ler, escrever, mesmo sem ser leitores, são milhões os usuários das mídias sociais que disponibilizam, com êxito para seus propósitos, áudios que convencem, induzem, assombram. Seu avanço não nos dá tempo: mal começamos a ser usuários e as tecnologias nos atropelam com novas conquistas, obsolescências, inventividades. Assustadoramente se anunciam e prenunciam nosso atraso, nossa condição ultrapassada, fazem-nos caricaturas

de um outro espaço-tempo, vertiginosamente perseguido por nós.

O livro, fechado, mudo, assiste... e resiste. Quantos, no entanto, resistem com ele? Quantos desvendam seus mistérios, emudecidos e estarecidos diante da página coberta de códigos, sinais milenares, mas ainda incógnitos para muitos? O livro permanece, rasga o tempo adormecendo-despertando histórias, memórias, saberes, imaginações, informações... tão logo se possa abri-lo. Símbolo do saber ler, objeto a ser conhecido — e dominado — por quem se alfabetiza. Alimento para quem se fez leitor.

A partir dessas ideias iniciais que atestam um modo de ver a realidade por meio do qual me desnudo diante dos possíveis leitores, apresento a pretensão desse artigo no campo da educação de jovens e adultos, no que tange à literacia / letramento: articular alguns argumentos que auxiliem a compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizado para o caso brasileiro. Circunscrevo-o à problemática que envolve jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados, cidadãos (?) pela metade, os primeiros, pela condição constitucional de não elegíveis; e cidadãos (?) cuja carência dos instrumentos básicos que organizam as sociedades grafocêntricas — a leitura e a escrita — vem provocando novas modalidades e variedades de exclusões, apesar de, contraditoriamente, envolvê-los no turbilhão de técnicas, tecnologias, imagens e recursos comunicacionais que, cada vez mais, complexificam relações sociais e produtivas.

Poder-se-ia começar indagando: fazer ler e escrever é, pois, tarefa de muitos? Vontade de quantos? Em um país em que 11,5 milhões de pessoas são ainda não alfabetizadas (IBGE, Pnad Contínua, 2016); em que 600 mil crianças entre 6 e 14 anos ainda não estão na escola; em que 900 mil adolescentes en-

tre 15 e 17 anos estão fora da escola (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>); em que 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) concluíram apenas o ensino fundamental (IBGE Pnad Contínua, 2016); em que 6.057 bibliotecas públicas no Brasil são municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados, no Distrito Federal e nos 5.570 municípios (<http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>), atendendo, sabe-se lá com que acervo, os que podem ler e que ainda 112 municípios dos 5.570 não têm biblioteca pública (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-01/brasil-ainda-tem-112-municipios-sem-bibliotecas-publicas>), como enfrentar este desafio?

Direito de ler e escrever: fazer justiça

Diante desses dados apresentados, inicia-se este item afirmando que, do direito a ler e a escrever, constitucionais, ao poder ler e escrever como instrumentos de luta e poder, é mister fazer-se justiça, para que não mais se reforce a ausência do saber ler e escrever como condição justificadora da desigualdade entre sujeitos. Sujeitos interditados do pleno dizer da sua história, pelo escrito, podendo denunciar a produção de exclusão de direitos de iguais, para todos.

Para discutir o tema, tomei como base alguns autores, e passarei a introduzir questões em relação a processos de alfabetização/formação de leitores que se abrigam prioritariamente na área da educação de jovens e adultos (EJA), campo em que atuo e que lida com sujeitos cuja inserção na sociedade lhes confere a categoria de analfabetos e/ou de analfabetos funcionais.

A alfabetização, considerada etapa inicial de um processo de aprendizado que se fará ao longo de toda a vida, implica a leitura e a escrita tomadas como objetos de conhecimento, os verdadeiros “conteúdos” da aprendizagem. Para Cook-Gumperz (2008, p. 31) qualquer concepção de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico. Ao balizar dois autores com diferentes pontos de vista sociogeográficos – Raymond Williams (1961) e Akinnaso (1982, 1992) – obtém dois enfoques contrastantes sobre os efeitos da alfabetização no pensamento social: o primeiro enxergando “[...] uma progressão histórica, na qual a alfabetização por meio da escolarização compulsória leva à tomada de poder político e possibilidade de mudança social” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 31); o segundo, “[...] refletindo sobre o resultado de se permitir que a alfabetização pela escolarização em estilo ocidental domine como único caminho para a mudança social e econômica”, resultando na desvalorização das tradições não-ocidentais (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 31). Os últimos séculos da experiência ocidental forjaram um “vínculo inevitável” entre taxas de alfabetização e desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, contudo, muitas vezes são traçadas comparações entre efeitos e consequências da alfabetização em sociedades essencialmente incomparáveis (GOODY, 1977 *apud* COOK-GUMPERZ, 2008, p. 32). A autora afirma que foi no decorrer dos séculos XVIII e XIX que a alfabetização e a escolarização foram ampliadas, mas a vinculação entre elas só veio mais tarde, no século XX, quando se consolidou uma noção de alfabetização escolar única, estandardizada (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 34). Antes do desenvolvimento do sistema de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita se deu por muito tem-

po mediante interação informal, em grupos específicos, aprendendo sozinhas, com pais, com vizinhos, sem licença e sem treinamento, em quaisquer espaços.

O grande objetivo da escolarização em massa no século XX foi controlar a alfabetização, e não a promover, conclui a autora (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 40), reduzindo-a à ideia de processo técnico, neutro. Kalman (1996), ao refletir sobre as perspectivas distintas de autores que se dedicaram à questão da alfabetização desde os anos 1960, também descreve que nesse período predominaram as técnicas de aprendizado. O êxito do estudante dependia do desempenho pessoal na aquisição da língua escrita ao dominar as letras, assimilar os sons e aplicar os conhecimentos: tais requisitos determinavam a capacidade do indivíduo frente à sociedade. Diferentemente do que se pensou por longo tempo, não se aprende a ler porque um método ensina, nem porque uma palavra é reconhecida e fragmentada em segmentos. Aprende-se a ler porque se apreende o objeto de conhecimento que o texto encerra — o sistema de escritura — exposto à curiosidade como todos os demais “objetos de conhecimento” que a nossa humana natureza torna cognoscentes.

O sujeito cognoscente que se coloca diante do objeto de conhecimento “texto”, pela ação alfabetizadora, no entanto, não é, como se costuma pensar, iletrado, até que possa “saber” o texto e desse modo, assim, “sabê-lo”. A condição pela qual chega ao texto é de estranhamento, mas pleno de referências, hipóteses e conhecimentos sobre o sistema escrito, produzidos ao longo de sua vida em uma sociedade que lê e escreve, que gira em torno do escrito, que se organiza por ele. À volta, tudo é texto, tudo é escrito, para quem sabe, e para quem não sabe ler. Independente do sujeito sabê-lo, ele se impregna em

seu estar no mundo, aprisiona-o, integra-o e o faz participar das redes de significação, queira ou não. Cativo, exige do sujeito táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) para dominar seus limites, dobrar seus não saberes, vivenciar suas organizações como se as compreendesse todas. Age e reage, regido pelo sistema que não domina, mas que o incorpora, maltratando-o, mas sem, no entanto, lhe dar trégua. E ainda faz com que acredite que nada sabe, e que o que sabe nada vale.

Letrado, sim, porque produzido coletivamente no processo histórico, em que o escrito tomou centro e organizou a vida social, independente das condições individuais. Letrado, porque vivente em sociedade grafocêntrica, da qual não escapa, enredado pelas tramas e sentidos dos textos que produz, que se produzem coletivamente e que, em definitivo, o constituem.

Enquanto a alfabetização implica a produção individual do sujeito sobre o objeto de conhecimento, o letramento, como o concebem alguns autores, é produção social, histórica, negando a possibilidade de alguém ser iletrado em sociedades que se organizam pelo escrito. (TFOUNI, 1992). Judith Kalman (2005) convida-nos a mirar a pluralidade do fenômeno — alfabetizações — compreendendo leitura e escrita como práticas sociais, como recursos comunicativos com usos autênticos, em contextos de aprendizagem em que a interação entre sujeitos é extremamente significativa e recursivamente relacionada ao acesso, disponibilidade e apropriação na produção de bens culturais, incursos numa cultura escrita.

De posse dessas discussões preliminares restritas ao espaço deste artigo, tal como vêm sendo tratadas, opto pela discussão do tema pelo viés que tento sustentar de *formação de leitores*, em lugar dos conceitos de alfabeti-

zação e letramento/literacia. Entendo esses conceitos em oposição/complementaridade e disputa permanente entre autores, o que, para mim, restringe a compreensão de uma ideia potente que tomo como substitutivo: de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido que atribuímos à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas. Desse modo, não assumo etapas sucessivas ou imbricadas de alfabetização e letramento, mas faço a discussão do aprendizado de ler e escrever como um processo contínuo de *formação de leitores*, que se faz, complexamente, em busca da atribuição de sentidos.

Volto-me à escola. Até hoje seguimos pensando que se aprende a ler na cartilha. Que há uma etapa primeira chamada alfabetização, negando que crianças, adolescentes, jovens, adultos sabem muitas coisas sobre o que é ler — e leem, sempre, a seu modo, antes, durante e mesmo sem a escola. Ou seja, não é propriamente a escola, pela alfabetização, que ensina a ler, mas todo um conjunto de práticas sociais que envolvem a cultura escrita, em sociedades como a nossa, mergulhada nos escritos. Portanto, por que há de ter livros de ler diferentes dos de aprender a ler? Lê-se... e ponto. Em qualquer lugar, qualquer texto, e desde que nos iniciamos no mundo, em busca de compreendê-lo. E compreender é obra do conhecimento prévio que temos sobre um tema e dos sistemas conceituais que construímos sobre qualquer objeto de conhecimento. Na perspectiva que sustento, não é preciso, pois, admitir que se alfabetiza lendo porque jamais essa separação se faz na prática social. Por isso, a formulação que aqui proponho, de *formação de leitores*, parece-me mais apropriada porque reinstaura a inteireza de um processo que nunca

deveria ser partido, enlaçando-o na multiplicidade de referências que o constituem e que lhe dão significado.

Nenhuma criança terá sucesso com a leitura se começar lendo *A República*, de Platão, quanto qualquer um de nós, mesmo já leitores, se não formos iniciados na filosofia, ou nos decidirmos a tal. A nossa experiência de leitura não se basta sem a nossa experiência de mundo, sem a vivência do que, por nossas condições de aprendizes em experiência, eternamente inacabados, é exigível mobilizar para que se possa ler com sucesso.

Ao contrário da maior parte das práticas escolares, hora de aprender a ler na escola é o tempo todo, bombardeando os aprendizes com textos, os mais variados, desafiando suas inteligências, suas experiências e sistemas já construídos para mobilizarem seus entendimentos — única forma de aprender, ou seja, colocando o sujeito ativamente diante do objeto de conhecimento.

Em *O Saci*, Monteiro Lobato pela voz do diabinho de carapuça vermelha, nos diz, quando Pedrinho, na floresta, tenta “ler” a mata, imaginando que, à semelhança da primeira lição sobre um “bicho-pau”, uma folha fosse também um bicho qualquer disfarçado:

É folha mesmo, bobinho! — disse o saci dando uma risada. Inda é muito cedo para você “ler” a mata. Isto é livro que só nós, que aqui nascemos e vivemos toda vida, somos capazes de interpretar. Um menino da cidade, como você, entende tanto de natureza como eu entendo de grego. (LOBATO, 1958, p. 210).

Tanto Lobato nos ensina o que é ler, mobilizando conhecimentos prévios da experiência, ao mesmo tempo em que parece revelar (e isto reforçado pela continuidade do diálogo que não transcrevo) a supremacia de alguns saberes sobre outros, visão típica

da modernidade que impregna, em muitas histórias, sua obra. No texto, ainda, Pedrinho, defendendo o desafio do saci à inteligência humana (contraposta à inteligência do instinto, posto como superior porque não comete desatinos, como os homens, mata para comer, jamais para demonstrar força), exclama indignado ao final: “Ah, o homem! Você não sabe o que o homem é, saci! Era preciso que tivesse lido os livros que eu li em casa da vovó...” (LOBATO, 1958, p. 210).

Aí está, portanto, o centro do saber colocado nos livros, em detrimento da experiência, embora esta venha a ser, em última instância, a definidora dos saberes que se registram nos livros. É a partir da experiência que aprendemos, produzimos conhecimento, lemos a realidade. E Lobato falará disso no capítulo seguinte, indagando o para quê serve ler, se se pensa como um bobo, e o que se lê é o que se pensa, em registro?

Chartier (1998, p.100-101), ao concordar com a pergunta de seu entrevistador que afirma estar o iletrismo nos países ricos aumentando, reforçando a ideia de que, proporcionalmente, reduz-se o número de leitores em relação à população global dos países industriais, discute a complexidade das exigências da leitura e da escrita, definidas historicamente pela condição sob a qual Estados e empresas instituem certas “leituras” como legítimas, para uma determinada ordem de poder, negando outras práticas.

Essa questão remete-me à seguinte proposição sobre a qual foco a discussão: em países como o Brasil, em que tantos ainda são analfabetos e muitos outros são chamados analfabetos funcionais — enorme contingente que passou pela escola apenas até o quinto ano do ensino fundamental, não se incluindo na condição de usuários da cultura escrita — associado ao fato da predominância da cultura oral nas relações sociais

em geral, o que considerar como leitura e quais as condições que a favorecem em projetos de educação de jovens e adultos?

Em seguida, defronto-me com a questão que deve considerar, ainda assim, essas pessoas como “autores orais” de textos (CHARTIER, 1998, p.26), não fixados pelos manuscritos, mas frequentemente privilegiados em sua condição cultural, no movimento do que Paulo Freire denominou a “pronúncia do mundo”, como resultado de leitura, que confere ao que assim o faz a condição de sujeito-autor.

Na sociedade de complexas redes de informação e de conhecimento que uma parte da humanidade vive hoje, ser alfabetizado não basta. Não dá conta da multiplicidade cultural que, para além das letras, para além das palavras, se oculta nos textos, grávidos de sentidos, empapados de significados, como ensinou Paulo Freire.

A leitura, como atividade resultante do ato do conhecimento, produz o leitor, mais ou menos experiente, em função das experiências que realiza com a diversidade de textos. A escrita, como registro da atribuição de sentidos que faz ao mundo que pronuncia, se complexifica, à medida que o autor percebe o jogo de encobrir-desvelar-revelar que se oculta mais do que se mostra, nas linhas que articula, nas sequências, argumentos e racionalidades que constitui.

Reduzidas as duas a atividades mecânicas, decorrentes de exercitação, e não de apreensão-reflexão-ação, distanciam-se das finalidades que constituem sua essência: como linguagens que são, pôr-se a serviço, como jogo simbólico, das relações de poder e de sentido que homens e mulheres estabelecem no meio social. E constituir, dessa forma, tanto o discurso lógico, quanto o simbólico, o metafórico, o polissêmico, o polifônico, o autoritário, o polêmico, indispensáveis

como mediação nas relações entre sujeitos cognoscentes.

Mas quantos podem ler e escrever, entendendo os significados dos textos que produzem como autores e coautores, explorando os sentidos que encerram, oral e por escrito? Quantos, mais recentemente, podem se valer dos novos códigos trazidos pelas tecnologias e de novo apreendê-los curiosamente, produzindo linguagens e sentidos? Como apreender os novos suportes de textos, ao mesmo tempo em que se precisam apreender os antigos, pois que não há tempo para hierarquizar uns e outros, nem priorizar um, julgando o outro mais, ou menos importante?

O tempo é do múltiplo, não do único; do diverso, não do linear. É do livro e do computador, da tela, do rolo, da imagem, do som, do toque, do sentido. É da leitura: da efêmera e da permanente, que se pereniza pelo texto escrito.

Este continua sendo, pois, o desafio da sociedade: tomar o livro e fazer ler e escrever, passando da condição de incógnito a cognoscível o “milagre” do texto. Então, passo a questionar: quem é o leitor e o que é ler — seu significado — como interrogante que se associa inexoravelmente às condições sociais de possibilidade da leitura, sugerida por Bourdieu (1990, p. 134), a quem também convido a participar dessa discussão.

Condições sociais de leitura, condições de leitura na EJA

Bourdieu (1990, p.135) introduz a discussão de que ser leitor é condição determinada por possibilidades não apenas das situações em que se lê, mas também das que favorecem a produção desses leitores, desmontando a ilusão de que para ser leitor basta universalizar as condições de possibilidade de sua

leitura, esquecendo suas condições sociais de produção: “[...] como são selecionados, como são formados, em que escolas, etc.”.

E segue, questionando “[...] em que e como essas condições sociais de formação de leitores [...] podem afetar a leitura que eles fazem dos textos e documentos que utilizam? (BOURDIEU, 1990, p.135).

Inicialmente é preciso pensar de que modo as práticas correntes em projetos de EJA vinculados à alfabetização têm considerado a situação do aprender a ler e a escrever como parte de um processo mais amplo, de formação de leitores. Parece haver uma distinção entre o que se considera ler e aprender a ler, tanto assim que se mantém a tradição das “cartilhas”, livros de aprender a ler, como se a leitura, nesse caso, devesse se dar em texto e suporte diferentes daqueles de que se faz uso cotidiano, em que a “decifração” do sentido se coloca com claros objetivos para quem deseja acessá-lo/atribuí-lo. Consequentemente, essa condição de perceber/tratar a formação de leitores (que aí parecem não sê-lo, algo apenas como se aprendizes de um código cujo sentido virá depois) provavelmente deverá afetar o modo como se dispõem a ler, tanto sentindo-se incapazes para admitir fazê-lo, como destituindo de sentido o que não for, em princípio, material autorizado pela escola/classe — aí sim lugar onde estão os textos em que se lê.

Experiências que foram acompanhadas por mim em projetos de alfabetização e por estudantes de pedagogia ilustram essa questão, quando jovens e adultos, ao serem instigados a levar para a classe o que existe de texto escrito em suas casas, costumam dizer que não há livros e, como não os têm, nada há a levar. Uma pessoa, certa vez, portou um livreto de anúncio de venda domiciliar de cosméticos, por considerar aquele, talvez, como o suporte mais próximo ao material

que supostamente a escola “autoriza” como material de leitura. Rótulos, contas de luz, de água, carnês, cobranças de impostos, folhetos de propaganda etc. não foram considerados, provavelmente pelo fato de não associarem a escola como lugar que reconheça neles a existência de “escritos”.

Chartier(1998, p.91-92) destaca que há uma multiplicidade de modelos, de práticas, de competências em tensão, quando se lê e que “[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas”, acrescentando que:

[...] cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é rígido pelos mesmos princípios.

Cabe, então, indagar se os modelos e as normas compartilhadas da e na escola não estão reforçando/atribuindo esses sentidos para os suportes da leitura escolar, afastando-se da multiplicidade de outros suportes que atravessam e organizam o cotidiano dos próprios estudantes.

São homens e mulheres envolvidos com a situação única de aprender a ler e a escrever, mediados pelo professor que, ao mesmo tempo que os ensina a ler/escrever, talvez viva suas dificuldades por *ainda* não ser leitor-escritor-autor, ele próprio, produto também de determinadas condições, possibilidades e atribuições de sentido ao processo e a atos de leitura conferidos por um quase-mesma escola — a de seu tempo.

Como as práticas da escola pensam seu papel pela perspectiva da reprodução, da conservação e pela transmissibilidade de aprendizagens, os estudantes a ela retor-

nam plenos dessa expectativa, seguros dela e, rompê-la, é desmontar para si próprios a representação do que se faz ali e do que é ler e escrever/aprender a ler e a escrever. Do mesmo modo, resta saber o quanto o professor tem, também, essa convicção, fazendo-se negador de tantos outros textos e suportes que circulam em concomitância ao tempo-espaco escolar, não categorizados e nem legitimados para fazerem parte dos rituais e *habitus* que a escola institui como próprios.

Essa perspectiva de transmissão de uma geração a outra imita os comportamentos da precedente, como mostra Chartier(1998, p.93), justificando as práticas escolares aqui apontadas. Segundo o autor, essa perspectiva foi rompida em poucos momentos — dois, no seu entender, do rolo ao códex e do manuscrito ao impresso e a sua velocidade de circulação —, e, atualmente, ainda sem se conhecer os efeitos e sem suficiente análise das atitudes e comportamentos dos usuários, a revolução eletrônica. Destaca que os leitores “[...] defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas.”

No momento em que se vive, constata-se a simultaneidade de vários desses suportes de texto, adicionados por códigos, linguagens e símbolos, alterando, inclusive a condição do que se supunha “materialidade” para o texto. O meio eletrônico e seu caráter virtual confunde-nos, uma espécie de *é-não* é, em que se lê, se produz, se configura, mas cuja materialidade não se constitui tal como se foi habituado a aceitar quando se trata do objeto livro. Tanto Chartier quanto Bourdieu tratam da necessidade das etnologias das práticas e, mais do que nunca, o tempo presente parece estar a exigir isso dos estudiosos.

Para a escola, guardiã de suas tradições, a revolução eletrônica, se entra, entra pela porta dos fundos, acanhada, como uma visita que se esgueira sem ser convidada. De fato, ela não entra, é “entrada” por meio de projetos governamentais que disponibilizam recursos tecnológicos sem consultar os anfitriões, sem conhecer suas necessidades, sem estabelecer com eles novos diálogos, aprofundando as linguagens da comunicação. Frequentemente nem o “velho” escrito é usado para avisá-los de que a “visita” vai chegar. E ela entra, invade a escola, instala-se e não raro permanece silenciosa, invisibilizada pelos moradores, ocupando espaços do viver, alterando certas rotinas, mas não mudando comportamentos, nem práticas.

De que modo, então, as condições da sociedade atual que possibilitam a formação de leitores estão sendo tomadas como elementos substantivos para se pensar o currículo na educação de jovens e adultos?

Quero dizer, com isso, que temos estado sempre tratando de pensar a sociedade como um processo *dual*, jamais *múltiplo*, opondo inclusão/exclusão; leitor/nãoleitor; empregado/desempregado; político/apolítico; analfabeto/alfabetizado, por exemplo.

Ponho-me a pensar se, quando somos categorizados como incluídos (incluídos em que?), não estamos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, vivendo exclusões de ordens diversas e variadas. E mais: se essas exclusões são definitivas, ou se há um possível *movimento* que revele a insuperável condição da experiência humana do ultrapassar-se.

Penso se, mais do que *ser* isto ou aquilo, ou *estar* isto ou aquilo, não se *está, ainda*, em uma condição aquém da que poderia garantir nossa condição de cidadania, de bem-estar, de satisfação de necessidades, mas em *processo de busca*, orientados, aí

também, por limites que se devem superar continuamente, pelas novas e frequentes necessidades, tanto de ser, quanto de conhecer, de aprender, de ter direitos etc.

Por que esta questão inquieta-me nesse reflexionar?

Se a sociedade brasileira hoje tem 11,5 milhões de analfabetos¹ — ou seja, sujeitos privados do caráter público que a escrita e a leitura constituem, ainda que afetados individualmente pelas organizações que as mesmas escrita e leitura impõem a suas vidas — como posso pensar leitura sem incorporar essa condição da sociedade?

Posso pensá-los analfabetos e ponto? Como, ponto, se a sociedade da cultura escrita afeta diretamente os não leitores dos sistemas de escritura? Como analfabetos utilizam códigos e constroem estratégias para circular e dar conta das exigências cotidianas. Isto nos basta? Em uma sociedade do acesso irrestrito à informação, o que significa, então, ser analfabeto?

Quais serão, então, as condições de leitura oferecidas ao trabalhador nessa sociedade? Por que ler, se nem ao menos o direito ao trabalho existe, para que fosse ele o “exigido” do domínio e da compreensão dos códigos instituídos como padrão?

1 A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

Temos sido instados a acreditar que a sociedade da informação, via Internet, é hoje uma realidade incontestável. Que dados suportam essa crença?

Para acessar a Internet, em primeiro lugar, é necessário ter um telefone. No mundo, já são 5 bilhões de aparelhos celulares, forma mais corrente de acesso à Internet. Em pesquisa da PNAD Contínua 2016 (IBGE), verificou-se que o celular estava presente em 92,6% dos 69,3 milhões de domicílios; que em 48,1 milhões de residências havia utilização da Internet, que representavam 69,3% dos domicílios; em 97,2% dos domicílios em que havia acesso à Internet, o celular foi o equipamento de acesso mais usado nos domicílios; em 38,6% das residências, o celular foi o único equipamento usado para acessar a Internet; que 94,6% das pessoas com 10 anos ou mais de idade se conectaram via celular no período de referência da pesquisa, e que destas, 94,2% acessou a Internet para trocar mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail. Assistir vídeos, programas, séries e filmes foi a motivação de 76,4% desse contingente, seguido por conversar por chamada de voz ou vídeo (73,3%) e enviar ou receber e-mail (69,3%). A utilização da Internet foi crescente com o aumento da idade, alcançando o máximo entre as pessoas de 18 a 24 anos de idade, passando a declinar nas seguintes: entre 10 a 24 anos que utilizaram a Internet obtiveram: 66,3% no grupo etário de 10 a 13 anos, e variações acima de 80% nos grupos de 14 a 17 anos, de 18 ou 19 anos, até o limite de 85,2%, no de 20 a 24 anos. Entre idosos (60 anos ou mais), apenas 24,7% a acessavam. De 37,2 milhões de estudantes com 10 anos ou mais, 81,2% utilizavam a Internet; entre não estudantes, 60,4% a utilizavam. Na rede pública, o acesso à Internet se fez para 75% dos estudantes; na rede privada, para 97,4%.

Entre pessoas sem instrução o acesso foi de 11,2%; com fundamental incompleto, 43,6%. Telefone fixo estava presente em cerca de um terço dos domicílios (33,6%), com maior percentual no Sudeste (49,1%) e, no Norte, o menor (11,5%). Somente 2,0% dos domicílios tinham apenas telefone fixo, enquanto 60,9% tinham apenas celular. (IBGE PNAD Contínua, TIC 2016).

Diante desses dados, cabe ainda formular a seguinte reflexão: à medida que as sociedades se complexificam e que as ideologias dominantes e o pensamento hegemônico tendem a construir, para elas, atributos sustentados pela mídia, em poderosas estratégias de linguagem, encobrendo jogos de poder, mais as comunidades voltam a buscar — e a se reforçar — em suas culturas de origem, nos poderes locais, produzindo táticas e estratégias² mais tendentes ao multiculturalismo do que à homogeneização. Portanto, parece não ser a leitura do livro o que acessa o conhecimento, mas outros canais que revelam culturas que o uso da tecnologia tenta convencer-nos de que são únicas.

Venho observando como se constroem contradições entre valores do ideário neoliberal capitalista adotados e defendidos, ao mesmo tempo em que valores éticos, morais e religiosos, por exemplo; como se adotam modelos culturais exógenos (ou alienígenas), enquanto se reforçam — relidas e reeditadas — manifestações culturais autóctones que preservam crenças, sentimentos, concepções de mundo.

Por tudo isso, cabe indagar: se a escola — como instituição mais democratizada da sociedade brasileira, porque mais gente tem podido acessar como direito, diferentemente de todas as demais — tem a finalidade de

2 Utilizo-me das categorias de Certeau (1994), que vê o cotidiano como espaço de artes de fazer; táticas são, para ele, construções do cotidiano que resistem a processos de acomodação.

propiciar condições para que todos participem do universo da linguagem escrita e se nela (escola) os sujeitos aparecem com suas múltiplas histórias — de vida, de fracassos, de trabalho, de pobreza, de privações, de produzir a existência —, como é possível pensá-la homogênea, única, com padrões curriculares que esvaziam perspectivas multiculturais das populações? Que leituras a escola tem feito desses sujeitos que vão até ela e do que os constitui? E a partir daí, que leitura “ensina” essa escola a esses sujeitos? Histórias e leituras de iguais? Ou de discriminações? De respeito ou de preconceitos? De autonomia ou de dominação? De falar ou de silenciar?³ E a biblioteca, que papel terá no acesso ao conhecimento e na formação do leitor?

O leitor/escritor, quem é?

Trabalhadores — jovens e adultos capazes de produzir a existência — dependem de instrumentos sociais da leitura e da escrita e das complexidades que estas criaram na sociedade da informação e da imagem, para compreender e participar das transformações que operam e que se operam diariamente em suas vidas, tornadas valores e princípios de um novo modelo de vida, em ambientes ecologicamente sustentáveis.

Além disso, para muitos, foi a experiência do trabalho que os afastou da escola. Sem julgar-lhe o mérito, é por ela que se produz a existência, ao passo que a escola não oferece, especialmente para as classes desfavorecidas, oportunidades reais de mudança de vida. Mas, ao mesmo tempo, sem ela, escola — e todos são unânimes em afirmar —, também a vida não consegue mudar. Qual escola, então, para trabalhadores? Que projeto

3 Refiro-me à cultura do silêncio de que nos fala Paulo Freire.

educativo propor a cidadãos que precisam fazer jus a essa condição?

Se, por um lado, a circulação de diferentes textos nas práticas sociais e na organização da produção exige domínio (ARDOINO, 2010) diferenciado de leitura, por outro permanece a ideia de que é preciso ler para ter acesso à cultura produzida pela sociedade, pensando projetos pedagógicos para consumidores de cultura, ignorando a condição de produtores de cultura dos trabalhadores que estudam.

Nesse cenário de contradições, presente-se o agravamento dos problemas na educação de jovens e adultos, em que estes, marginalizados historicamente por serem analfabetos ou quase, agora perdem mais espaço, fazendo conquistas da área parecerem cada vez mais insuficientes para lidar com valores postos pelo mercado do supérfluo, da desnecessidade, nas sociedades organizadas por projetos capitalistas neoliberais e até mesmo ultraliberais.

Menocchio, um moleiro da idade média que Ginzburg (1992) fez falar por meio da pesquisa que o desoculta nos autos da Inquisição é, sem dúvida, a personagem histórica punida porque sabia ler, e mais, porque com essa leitura atribuía sentidos não autorizados para as questões da fé, contrariando os dogmas da Igreja. O moleiro bem ilustra a discussão travada por Certeau. Janine Ribeiro, no posfácio do livro de Ginzburg (1992), resume dessa forma o leitor que Menocchio constituiu:

Menocchio é um herói, ou mártir da palavra. No final do século XVI esse moleiro dos domínios de Veneza, no norte da Itália, lê; lê muito, para um homem relativamente simples; mas, sobretudo, pensa. [...] o mais importante é o que ele próprio concebe e imagina — uma experiência de pensamento que ninguém compartilha na sua aldeia de Montereale, nem os cultos (o conde, o padre), [...] (p.235)

O importante não é o que Menocchio leu ou recebeu — é como leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa frente ao conhecimento. (p. 236)

Essa paixão de pensar, essa paixão de falar é rara e preciosa; quem sabe não nos ensinará a prezar mais o que é refletir, o que é dizer. (p. 236)

[...] Mas o importante não é tê-lo lido, é como leu — é decifrar essa sua estranha maneira de adular e alterar o que lê, de recriar. (p. 237)

Está aí colocada a autonomia do leitor, a liberdade de recriar, de produzir e, com isso, de subverter, de transgredir pela invenção, o que o consumo cultural imagina controlado, esvaziado de novos sentidos.

Um trabalhadorestudante de uma classe na construção civil, no Rio de Janeiro, ao ser solicitado pela professora a formar frases com palavras dadas, assim redigiu seu exercício (transcrito literalmente):

lata — a lata é para uso próprio
obra — Eu trabalho na obra
escola — Eu estudo na escola
aluno — Eu a prendi a ler
professora — ensina o aluno a ler

Este trabalhador demonstra a liberdade de atribuição de sentidos que produziu, ao valer-se de estratégia para incluir-se na frase, pela condição de aluno sem, no entanto, repetir a palavra, no exercício reprodutor, tradicionalmente usado nas escolas. Estratégia semelhante revela ao formular a frase sobre a professora, pelo atributo maior que a qualifica, sem utilizar o mesmo paradigma de frases anteriores, consagrado nessas atividades. Fala dela, sobre ela, mas a palavra ali não está, embora não reste qualquer dúvida quanto a quem se refere. Inventa, recria, subverte. E o faz pelo conhecimento

que tem da língua, que não se aprisiona em concepções restritas que frequentemente circulam nas escolas, por fazerem parte da formação dos professores, em suas histórias de alunos, discípulos de outros que também assim concebiam o aprendizado/ensino da língua. Não é a escrita, a exercitação que para o trabalhador importa, mas o sentido que é capaz de produzir ao escrever. E o faz, acionando conhecimentos que adquire pela sua inclusão na sociedade de falantes orais, amalgamados pelas culturas orais e escritas.

Para Chartier(1998, p. 152), o “[...] texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada”. Não é desse modo que o operário revela sua apropriação?

Janine Ribeiro (p. 240) afirma, ainda, que o conhecimento, que acaso tivesse Menocchio, importava menos do que a sede de conhecimento, a curiosidade. E os livros pareciam oferecer a fonte inesgotável que podia saciar essa sede. Poucos, raros, restritos, qual seria a pergunta que habitava a inteligência das pessoas que viviam naquele século quanto ao que continham os livros, quanto ao que significavam? Não seria ainda essa a pergunta dos interditados à leitura, em nosso tempo? Ou admite-se que a curiosidade deixou de ser um atributo da inteligência humana?

Ginzburg (1992, p. 128) afirma, ainda, que não foi a invenção do alfabeto, quinze séculos antes de Cristo, quebrando o monopólio da escritura ideográfica e hieroglífica, suficiente “[...] para pôr a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tornou mais concreta essa possibilidade.” Ainda hoje, no entanto, essa possibilidade existe, sem que se tenha, efetivamente, democratizado a circulação da palavra, tanto pela interdição ao código de que ela se utiliza,

quanto pela interdição socioeconômica que as estruturas sociais geraram para a maioria da população, para a qual o livro — que sacraliza o escrito e lhe dá permanência —, não está acessível.

Da cultura oral à cultura escrita, um salto imenso foi dado, sem que pudessem se substituir ou se excluir, mutuamente. Tanto que, para alguns autores, a oralidade de quem lê acaba atravessada pela cultura escrita, mas jamais dispensada. Tanto mais hábil e competente leitor, mais a palavra pode ser instrumento de poder, em sua forma escrita, quanto por meio da linguagem. O autor do posfácio chama a atenção para o fato de que a fala, a tomada da palavra por Menocchio é a sua recusa à dominação que o clérigo impunha “aos pobres”: é a consciência do moleiro quanto ao poder que o escrito produzia, e o quanto esse poder devia ser denunciado.

Suas palavras são um protesto, são a recusa desse horror. Sua curiosidade, opiniões e destino fazem dele um desses homens para quem dizer o que pensam é tão importante que, por isso, arriscam a própria vida. Nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada. (RIBEIRO *In* GINZBURG, 1992, p. 241)

Como pensar leitura, então, sem incorporar os potenciais leitores jovens e adultos em formação? Que tratamento dispensar à leitura e à escrita na escola, ultrapassando a perspectiva da alfabetização, porque esta, em seus limites, não produz leitores-cidadãos? E como garantir que as linguagens e a língua se coloquem como verdadeiros objetos de conhecimento — as reais aprendizagens escolares — dos sujeitos (professores e estudantes, aprendizes, todos) envolvidos com a EJA, na perspectiva de formação de leitores e escritores autônomos de seu mundo, de seus múltiplos textos, códigos, técnicas, tecnologias?

Exercitando algumas sínteses

Os autores selecionados deixaram entrever concepções em disputa, definições em constantes mudanças. Minha intervenção e contribuição ao debate sobre a experiência de um “conceito” — *formação de leitores* — foi aqui sustentada e, como tal, oferecida à crítica de pares e especialistas. Há tanto aproximações como afastamentos entre conceitos de alfabetização e letramento — ora vistos como equivalentes, ora considerados distintos — assim como a presença do termo cultura escrita em estudos mais recentes sobre a aquisição da língua escrita. Incluí, nesse conjunto, uma nova ideia para disputar um lugar mais consequente — a *formação de leitores* jovens e adultos. Nos anos 1970, o conhecimento disponível sobre processos de alfabetização, seguramente, não contribuiu para que se pensassem programas de alfabetização com a riqueza de compreensões como as trazidas ao texto pelos autores estudados. Mas Paulo Freire já representava, nas experiências que realizou, um olhar mais longe do que significava ensinar a ler e a escrever a jovens e a adultos. Não era seu “método de alfabetização”, como se referem alguns, o que realmente inovava e importava. Era, sim, a concepção de homem inacabado, pleno de experiências e modos de conceber e conhecer o mundo que, em interação, aprende, mais do que é ensinado; sem ponto de chegada, porque o aprender se faz por toda a vida.

A centralidade do sujeito humano nos processos de aprendizados flexionava irremediavelmente os modos como se concebiam práticas escolares — prenes de técnicas e procedimentos de ensino que, supostamente, faziam aprender a qualquer sujeito, sem levar em conta suas especificidades, singularidades, experiências de clas-

se, de gênero, de cor/raça. Se os chamados “métodos de alfabetização” serviam para ensinar a ler e a escrever, não eram exatamente eles que o conseguiam: era a ação dos sujeitos sobre o mundo, sobre o novo objeto de conhecimento — as culturas escritas — que se dispunham a esses sujeitos, acionadas suas memórias, histórias, experiências com e pela produção de sentidos, atribuídos a qualquer objeto de conhecimento, pela curiosidade humana em busca de compreensão/explicação do mundo. Por isso, na atualidade, o lugar de Freire está garantido pela dignidade recuperada aos sujeitos não alfabetizados, como sujeitos de pensamento e ação. Esses sujeitos careciam e carecem, ainda hoje, em uma sociedade tão desigual quanto a nossa, perpetuada desde a metade do século passado, do reconhecimento como seres humanos de conhecimento, desejos e vontades, que a sociedade capitalista invisibiliza(va) com o arsenal de lógicas movido para “naturalizar” a desigualdade e justificar a opressão sobre os despossuídos de bens materiais. Paulo Freire não inovou pelo método de alfabetização, mas pelos princípios pelos quais restituiu a centralidade do sujeito — e suas experiências, contexto e singularidades — nos processos de aprendizado.

Um projeto educacional consistente, que contribua para mudar a ordem das relações sociais e políticas do país é sistematicamente negado, não porque o poder constituído pelas elites desconheça a sua importância, a importância de ter um povo educado. Não é a sua aparente desimportância que faz com que os processos sejam conservadores, excludentes, mas justamente o oposto. A educação é tão importante, e os poderes hegemônicos sabem tão bem disso, que o embate de forças conservadoras com forças progressistas é longo, complexo, de extensa duração e percursos intrincados. Defendem,

as primeiras, a manutenção de uma educação que garanta um sistema diferenciado, mantenedor de privilégios que asseguraram — e continuarão a assegurar às elites — o direito a uma educação que possa preservar a hierarquia social sem que as classes populares questionem a desigualdade, porque convictos de suas incapacidades para aprender e, portanto, de seus lugares submissos. As segundas defendem propostas que visam o direito a uma educação de qualidade para toda a população e não apenas para alguns, uma educação para cidadãos.

A densidade e o espectro das questões que vivemos no país não são locais. Do ponto de vista da democracia social, ainda há um longo caminho a percorrer, não só no tocante a esse aspecto, mas também à saúde, habitação, lazer etc. A mundialização dos problemas, muitos deles até então circunscritos pelas fronteiras político-econômicas a espaços determinados, fará com que o preço não seja pago sozinho pelos países pobres do mundo, mas debitado na conta daqueles que chegaram a construir projetos mais igualitários, para mais incluídos. Mais uma vez a tecnocracia pensou ser possível controlar os meios e prever os fins e falhou. Está falhando. Falhará.

Os analfabetos constituem um problema, não tanto porque não sabem ler e sim porque, como iletrados, não são governáveis. Para ser governável, é preciso que se saiba ler. Mas só quando se sabe escrever é que se lê o que há para dizer. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo.[...] Desconfio muito de programas contra o analfabetismo que se contentam somente em ensinar as pessoas a lerem. [...] Um projeto educacional de alfabetização como esse é, na verdade, um projeto político de domesticação. (TAYLOR, 2003, p. 60).

A dinâmica das sociedades, a organização e a resistência que se estabelecem dian-

te das crises configura-se singular em cada caso, obrigando os poderosos, minimamente, ao questionamento de suas hipóteses iniciais, diante das evidências. Não há respostas prontas, não há fórmulas mágicas, não há um só caminho.

Para o debate, como obra aberta, entrego algumas preocupações / reflexões para as quais venho tentando construir novos interlocutores. Insisto que a pergunta-síntese, com todas as contradições com a qual se traduz a perspectiva deste texto, o atualiza cotidianamente e deve orientar a prática dos educadores precisa ser, sempre: “para que saber ler e escrever no mundo de hoje”?

Referências

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Leitura, leitores, letrados, literatura. p. 134-146. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fund. Ed. UNESP, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny *et al.* *A construção social da alfabetização*. Ronaldo Cataldo Costa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, Hugo Miguel Moutinho. As novas guerras: o desafio da guerra híbrida. In: *Revista de Ciências Militares*. nov. 2016 IV (2), p. 13-40. Disponível em: <http://www.iesm.pt/cis-di/index.php/publicacoes/revista-de-ciencias-militares/edicoes>. Acesso em 3 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KALMAN, Judith. ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. In: *Novedades Educativas*. Tomo 110, p. 40-42. Argentina, 1996.

_____. El origen social de la palabra propia. *Lecturas sobre lecturas*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. v. 14, p. 9-34. México, 2005.

KORYBKO, Andre. *Guerras Híbridas – das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LOBATO, José Bento Monteiro. *O saci*. São Paulo: Brasiliense, 1958.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. p. 57-72. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, Inst. Paulo Freire, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

Sites

AGÊNCIA BRASIL. EBC. Brasil ainda tem 112 municípios sem bibliotecas públicas. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-01/brasil-ainda-tem-112-municipios-sem-bibliotecas-publicas>. Acesso em 3 nov. 2018.

AGÊNCIA BRASIL. EBC. Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>. Acesso em 3 nov. 2018.

BRASIL. FBN. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. *Informações das Bibliotecas Públicas*. Disponível em <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em 3 nov. 2018.

IBGE. PNAD Contínua TIC 2016. Disponível em

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>. Acesso em 3 nov. 2018.

IBGE PNAD Contínua, 2016. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 3 nov. 2018.

IBGE. Agência IBGE Notícias. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-ape-nas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em 3 nov. 2018.

Recebido em: 17/11/2018

Aprovado em: 15/12/2018