



## IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

---

---

ÁREA TEMÁTICA: Classes, desigualdades e políticas públicas [ST]

---

---

### **A LITERACIA DA LEITURA NO FEMININO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR - DEAMBULAR ENTRE INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES**

---

---

BRITO, Elisabete

Doutoramento em Sociologia; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto;  
[elisabete.brito@gmail.com](mailto:elisabete.brito@gmail.com)

---



#### Resumo

Nesta comunicação procuramos refletir acerca da literacia - indicador do desenvolvimento económico das sociedades, mas também uma das formas contemporâneas de desigualdade social-, em particular da literacia da leitura, tendo por base um estudo delineado no feminino, alvo de uma análise em diacronia dos processos de (re)socialização em cursos de Educação e Formação de Adultos. Neste estudo, num contexto de educação não escolar, em que procurámos analisar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que fomentem os níveis de literacia da leitura, centramo-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura.

Os cursos EFA não podem ser meros somatórios de níveis de escolaridade, mas oportunidades para se aumentarem os níveis de literacia. Na verdade, estes cursos não se podem restringir a programas de qualificação. É fundamental a presença de uma robusta vertente humanista para chegar a estes públicos. No entanto, a alternância entre a valorização e desvalorização destas temáticas é um entrave.

Verificamos uma dualidade entre o capital escolar e económico. Após a finalização do curso há dificuldades que perseveram no tempo e que o quotidiano não permite extinguir pelo vazio de práticas contínuas de leitura. É fulcral a existência de incentivos fora do contexto educacional e que nos direciona para as instituições locais, daí a necessidade de incremento de iniciativas públicas que aspiram a um aumento dos níveis de literacia e das práticas de leitura.

#### Abstract

In this paper we try to reflect on literacy – an indicator of economic development of societies, but also one of the contemporary forms of social-inequality, particularly reading literacy, based on a study outlined in women, the subject of a review in diachronic processes (re) socialization in Adult Education and Training courses. In this study, in the context of non-school education, which sought to examine how the Adult Education creates new durable arrangements facilitating the literacy levels of reading, we focus on ways of relating the social actors with reading.

The EFA courses cannot be mere summations of educational achievements, but opportunities to increase literacy levels. In fact, these courses may not be restricted to training programs. The presence of a strong humanistic side is essential to reach these audiences. However, switching between the appreciations and depreciation of these issues is an obstacle. We found a duality between the school and economic capital. After the conclusion of the course there are difficulties that endure in time and the quotidian does not extinguish the lack of continuous reading practices. It is crucial the existence of incentives outside the educational context and that leads us to the local institutions, hence the need for public initiatives to increase aspiring to higher literacy levels and reading practices.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; percursos; literacia da leitura; práticas de leitura.

Keywords: Adult Education and Training; life stories; reading literacy; reading practices.

[COM0658]



## **1.Os primeiros passos**

Com esta comunicação pretendemos, além de apresentar alguns discursos na primeira pessoa inseridos num estudo centrado na literacia da leitura, em que o objeto empírico em causa é proveniente de um contexto de educação não escolar, desvelar algumas reflexões e inquietudes ulteriores ao desenrolar desta investigação.

O grupo que se instaura como referencial empírico desta pesquisa pauta-se por uma clara conformidade de género. As mulheres que o integram têm, à data da recolha dos dados, idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos e compartilharam o mesmo curso EFA B3 no concelho de Vagos, entre 2007/2008, que lhes propiciou o 9.º ano de escolaridade. Ressalvamos ainda que também os interlocutores institucionais associados a esta formação de adultos se caracterizam pela homogeneidade de género, onde nos enquadrámos no papel de formador.

A educação de adultos permite aperfeiçoar competências básicas, com o intuito de adquirir novas qualificações, mas também contribui para o crescimento pessoal e é fundamental para a inclusão social e para uma cidadania ativa.

No decurso desta investigação procurámos observar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que fomentem os níveis de literacia da leitura, centramo-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura, mediante a aplicação de uma metodologia qualitativa que alia as regularidades sociais e as singularidades, com o recurso a uma triangulação metodológica. Dos elementos que a integraram apresentamos aqui excertos de alguns dos diálogos destas mulheres, para melhor se compreender o trabalho em redor da literacia da leitura nestes contextos.

## **2.Os cursos EFA no contexto da educação não escolar**

Em Portugal, os cursos EFA são uma aposta primordial da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujo apogeu se atinge com o seu lançamento nacional no ano 2000, não descurando que a tipologia destes cursos, que se distancia dos tradicionais modelos escolares, revela como prioridades a qualificação e as competências dos adultos. Mediante estes cursos ambiciona, através de um enfraquecimento de défices de habilitações da população adulta, a uma cidadania participativa e responsável, à empregabilidade e à inserção social, mas também profissional, mediante uma valorização das experiências diárias dos indivíduos, assim como das suas competências. Consideramos que as palavras de Delors fazem sentido neste contexto, quando menciona a aprendizagem como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma vida privilegiada de construção da pessoa, nas relações entre os indivíduos, grupos e nações” (1996, p. 12).

Este projeto EFA aposta, segundo Nogueira, em adultos com habilitações reduzidas; apresenta percursos de educação e formação, moldados a cada sujeito adulto, que os conduz a uma certificação escolar básica, mas também a uma formação profissionalizante; esporeia a educação e a formação ao longo da vida ao conceber processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, na maioria das vezes que extravasam o sistema escolar (2000).

No entanto, esta visão que aqui apresentamos – mais humanista - é, cada vez mais, uma miragem porque constatamos que os EFA apresentam “um historial titubeante, que alterna políticas consoante se alteram governos, e que portanto a crise que ronda a EFA não é propriamente resultante de uma conjuntura económica, mas de uma orientação política, no limite, de um modo de fazer política estruturalmente desajustada” (Távora *et al.*, 2012, pp.38-39).

### 3.A literacia da leitura num contexto feminino

Com as permanentes transformações que têm ocorrido na sociedade, cada vez mais as pessoas são confrontadas com o desenvolvimento de funções com graus de complexidade diversos, que originam, por sua vez, o melhoramento de distintas proficiências. Como tal, é necessário que os sujeitos desenvolvam “processos de aprendizagem”, de modo a conseguirem acompanhar as transfigurações, as complexificações e o ritmo incessante e apressado destas mutações quotidianas, correndo o risco de paulatinamente se tornar mais débil e subalterno (Ávila, 2008, p. 36). Segundo a OCDE, o investimento no capital humano, com base nos saberes e nas aptidões, é basilar a diferentes níveis, nomeadamente para a coesão social, para o emprego e para a própria prosperidade económica (OECD, 1998).

As competências podem e devem ser entendidas enquanto *disposições para ação* e não simplesmente como um conjunto de comportamentos, elas estabelecem *habitus* ou *esquemas de ação* (Bourdieu, 1982, 2005, 2007; Lahire, 2003). Nesta linha, a literacia, encarada como proficiência, assoma como um meio ao dispor dos sujeitos e que estes tendem a convocar em diversas circunstâncias.

Na verdade, definições como a de leitura ou de literacia passaram por transformações ao longo dos tempos, de acordo com as mutações da sociedade, da economia e da cultura. A ascendente aquiescência do valor da aprendizagem ao longo da vida difundiu estes conceitos.

Pensando no caso concreto dos formandos que integram os cursos EFA, não basta assegurar que estes tenham um ambiente copioso em “produtos literácitos”, mas é essencial que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na diversidade dos seus contextos, “tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas” (Landis, cit. por Azevedo, 2009, p. 9).

Quando falamos de práticas de leitura não podemos descurar que existe uma forte analogia entre estas e o capital escolar dos indivíduos (Lahire, 1993; Bourdieu, 2005, 2007). Como é que os indivíduos com baixo capital escolar lidam com a informação escrita? Podemos perceber, através das palavras de Joana, que um ato aparentemente simples de preenchimento de um documento comum abala a sua autoestima – “*Na altura às vezes queria preencher cheques, principalmente quando queria preencher cheques. (...) Às vezes tinha de pedir pra preencher porque não sabia. E às vezes era um bocado humilhante*” (Brito, 2008).

Não se pode olvidar que a leitura “durante um certo período da existência de cada um, foi a única prática de durabilidade obrigatória”, mas é preciso que ela se prolongue para lá da escola e se torne uma prática efetiva (Barbier-Bouvet, cit. por Freitas & Santos, 1992, p. 69). As palavras da formadora de Inglês revelam-nos um pouco da realidade destes cursos: “*Ainda estou para conhecer o primeiro grupo que venha com grandes hábitos de leitura porque são pessoas que são adultas. À partida nem sequer têm tempo no seu dia-a-dia para isso ou acham que não tem*”, até porque este curso “*deve ter sido dos únicos cursos, se é que não foi o único curso, que eu ouvia comentários acerca de livros. Eu acho que ali em algumas formandas havia verdadeiramente o gosto pela leitura*” (Brito, 2012). Se estes diálogos à volta dos livros passaram a existir entre as formandas foi porque desde o início do curso, enquanto formadores, falámos sobre eles com paixão. Lemos em volta e fizemos com que aprendessem a escutar as palavras. Pensando nesse contacto inicial com o grupo, era perfeitamente visível que algumas delas não tinham chegado até então a ter um verdadeiro contacto com o livro que lhes possibilitasse criar laços com a leitura.

No inquérito sobre os hábitos de leitura dos portugueses constatou-se que para a não-leitura o fator tempo é uma das principais razões apresentadas devido a uma saturação de obrigações quotidianas, sendo mais referenciado pelas mulheres, assim como o facto de preferirem fazer outras coisas que não a leitura (Freitas & Santos, 1997). Outrossim, o tempo foi, justamente, aquando do início daquela formação uma das razões apresentada por estas mulheres para essa carência de leitura.

Na verdade, o nosso grande desafio, aquando daquele curso, com este grupo centralizou-se na leitura, dadas as inúmeras dificuldades e o notório afastamento que se verificava à partida, como é visível nas palavras de Beatriz o *“interesse pela leitura, que não era nenhum. E com, só com aquele excertozinho que me tinha dado da Lua de Joana, aquilo até...prontos, empolguei”* (Brito, 2008). Presenciamos nas palavras de Beatriz, precisamente o que mencionamos anteriormente - abrir um livro e lê-lo em voz alta é uma forma simples de fomentar a curiosidade e despertar para a leitura.

A este propósito importa retermos a noção da tripla função que a audição da leitura em voz alta através de outra pessoa nos permite: cognitiva, linguística e afetiva (Morais, 1997). Cognitivamente revela-se uma janela para novos saberes, além de auxiliar no sentido de uma melhor interpretação, uma melhor organização e absorção da informação e ainda a uma melhor constituição de esboços mentais. Linguisticamente permite aclarar um conjunto variegado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, nomeadamente o sentido da leitura. Através da sua função afetiva facultamos uma descoberta do mundo da leitura através da voz, imersa em melopeias diversas e cheias de sentido (Idem). Percebemos essa tripla função nas palavras de Pennac: se aquele que lê *“se recusa a habitar a sua leitura, as palavras mantêm-se letras mortas, e isso sente-se”*, mas se, pelo contrário, ele lê e o prazer que tem predomina nessa leitura, então similarmente aqueles que o escutam vão entrar nessa leitura através da voz que ouvem e, tal como aquele que lê, vão usufruir desse mesmo deleite (2002, p. 186).

Para que a leitura, neste caso do livro, não seja um fardo ou um simples hábito é imprescindível que haja ferramentas de apoio ao desenvolvimento do gosto e do prazer por esse instante repartido entre o leitor e o livro, porque o gosto se sustenta do *“insólito e da imaginação”* (Morais, 1997, p. 15). É essencial que sobrevenha um encontro fundamental com o livro, com um dado género, tema, personagem, estilo, ao ponto de existir uma envolvimento e uma projeção do leitor nessa leitura pois gostar de ler não é uma aptidão congénita, é algo que se alcança, que se nutre e que nos possibilita um determinado prazer estético (Poslaniec, 2004; Nunes, 1998; Mialaret, 1974). Tudo isto porquanto ler é despertar, é invadir cada uma das páginas do livro e descobrir tudo o que ele guarda dentro de si. De certa forma, é como se essas personagens que estavam escondidas no livro pudessem sair e ser desfrutadas por cada leitor, independentemente da idade pois o leitor forma-se numa relação direta com o livro.

Com esta investigação pretendemos dar continuidade a esse projeto que se iniciou com um trabalho de promoção da leitura em contexto de formação. Embora com este trabalho desenvolvido à volta da leitura pretendêssemos ajudá-las a descobrir o prazer da leitura através das palavras, incrementar práticas, ajudar a ultrapassar dificuldades e com isso contribuir para a ampliação do nível de competências, considerámos que tal estímulo também as poderia auxiliar no trabalho posterior com crianças.

A presença dos *“agentes de mediação da leitura”* abrange uma *“multiplicidade de espaços e, sobretudo, de personagens sociais que filtram, reflectem, retraduzem e reconstróem um conjunto de sentidos”* (Medeiros, 2006, p. 346). Aliás, os agentes de mediação podem ser múltiplos, estando entre eles a escola e a biblioteca, com um papel determinante na ocorrência de comportamentos de literacia. Pensando agora nos mais novos, o primeiro contacto que, à partida, deveriam ter com o mediador seria no seu ambiente familiar: os pais. A casa pode ser aqui encarada como um dos primeiros espaços de mediação e Beatriz manifesta a influência da leitura no seu ambiente familiar – *“Gosto e além de gostar também consegui passar pra miúda uma coisa que eu não tinha gosto (...). Ela também não tinha”* (Brito, 2008).

Não obstante, e tal como realça Cerrillo, *“muitos pais não possuem (...) uma certa preparação”* e as nossas inquietações remetem-nos logo para o público-alvo que frequenta estes cursos (2006, p. 43). Basta refletirmos sobre o nosso universo empírico no início e no final daquela formação. Não se converteram em mediadoras especializadas e profissionais, mas o facto de se incrementarem variegadas atividades de animação da leitura e de se fomentarem práticas de leitura, respeitando as suas singularidades, permitiu-lhes terem um background mais vasto.

Há determinados parâmetros que os pais mediadores, neste caso particular as mães mediadoras, devem ter em linha de conta, designadamente que ler não é um desperdício de tempo; a leitura não é uma punição e muito menos uma imposição; é importante que os pais leiam/contem histórias aos filhos e façam descobertas em conjunto, mas também que os filhos vejam que os pais leem e isso pode fazer com que eles queiram ler mais, tendo impacto não só nas posturas, mas também na própria motivação das crianças (Cerrillo, 2006; Salgado, 2010). A existência de um papel ativo e interventivo a nível familiar, com práticas de leitura conjuntas, permite que se estimule o prazer de escutar, de imaginar, de criar e, naturalmente, de aprender sempre em cada leitura. Joana fala-nos acerca da cumplicidade com o filho através da leitura, com um fortalecimento das relações de afeto – *“era o nosso bocadinho. Íamos pr’o nosso mundo, pr’o quarto dele. Às vezes contava-me ele, às vezes contava eu, depende. Ou às vezes a gente contava uma história à nossa maneira. Senti uma cumplicidade muito grande com ele”* (Brito, 2012).

Não podemos cogitar, todavia, que as competências de leitura se confinam a um elementar agrupar de comportamentos ou de práticas, mas através dessas práticas mobilizam-se competências e não podemos descurar que o desenvolvimento das proficiências leitoras constitui uma tarefa para a vida (Ávila, 2008; Viana, 2005). A literacia da leitura corresponde, assim, à capacidade de cada pessoa perceber e utilizar textos escritos e pensar com detenção sobre eles, de modo a atingir os seus propósitos, a ampliar os seus próprios conhecimentos e competências e a interagir de modo ativo na sociedade (Prole, 2005), tal como salienta Beatriz: *“Acho que faz falta, até mesmo pra esquecer. Uma pessoa envolve-se tanto na leitura, (...) aquele bocadinho passa a ser só nosso e ninguém interfere”* (Brito, 2012). Neste caso particular o livro parece ter-se tornado numa nova janela ou porta de casa de Beatriz, aberta para uma imensidão de novos mundos e pessoas, tornando cada nova experiência um momento singular. Tal como salienta Cerrillo, a experiência da leitura não é algo que simplesmente se incorpora, ela alcança-se pela “emoção, pelo contágio e pela prática” (2006, p. 33).

Resgatando a ideia de que a leitura envolve uma construção de significados, não podemos deixar de ressaltar também que nas leituras que cada leitor elege para si acabam por estar visíveis “variáveis sociais e motivacionais”, acabando este por imprimir em cada leitura as suas singularidades de acordo com as suas práticas e vivências quotidianas (Dumont & Espírito Santo, 2007, p. 29). Afinal, cada pessoa tem a sua história de vida, as suas vivências ou não do ato de ler, ajustam-se em meios distintos e o seu património cultural e linguístico acaba por comportar vicissitudes, uma vez que os percursos individuais dos sujeitos não são simples reproduções uns dos outros.

#### **4. Diálogos envoltos em reflexões**

No decurso desta investigação procurámos analisar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que estimulem os níveis de literacia da leitura, focalizando-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura (Brito, 2012). Desde 2007 acompanhámos o trajeto de cada uma destas mulheres, com maior ou menor cadência, para melhor compreendermos as especificidades quotidianas destas relações com a leitura.

A mãe de Lúcia nunca teve o costume de lhes contar histórias e ela similarmente não o fez com as suas filhas – *“eu nunca tive essa oportunidade na infância de ler histórias”*. Porém, Lúcia recorda a leitura dos ditados que a mãe fazia - *“só nos ensinava, lia quando era... é assim ditava-nos os ditados em casa. Ela lia às vezes e lia-nos os ditados”*.

No seu dia-a-dia não prescinde das sopas de letras e do jornal e lê algumas revistas, que por vezes adquire – *“leio quando vou ao café ou (...) à pastelaria (...) tenho que rever nem que seja só os títulos e depois aquilo que me chamar mais a atenção é que vou ler. (...) É isso e fazer sopas de letras”*. Contudo, as suas leituras são apenas no café ou nas pausas no local de trabalho, porque *“às vezes nem temos tempo pra isso. (...) Em casa não tenho vagar”* pois afirma não fruir de tempos livres.



Em França, Joana “*lia porque era obrigada a ler*”, conquanto ainda tenha lido “*um livrozito ou dois*”. Depois de ter deixado a escola e até 2007 “*lia às vezes se calhava ver uma notícia, ou o correio lia, mas nada por aí além. (...) Tinha as minhas dificuldades com o português, lia à minha maneira e havia coisas que eu não conseguia entender. Palavras*”. Além disso, “*escrever era uma desgraça (risos), que não sabia escrever português ou quase nada*”.

Quando decidiu começar a ler para além dos livros de histórias “*era uma obrigação*”, mas essa obrigatoriedade foi-se dissipando: “*Depois os dois livros (...) acabei por os ler por minha iniciativa. Aí está, eram histórias de vidas reais, por isso é que eu gostei mais. (...) Fiquei com a curiosidade da história, de ler. Gostei, gostei dos livros*”.

Menciona que lê mais após o curso EFA B3, conquanto continue a eleger a leitura de histórias reais, considerando o seu trajeto pessoal (“*Não sei se foi do facto de eu ter a vida que eu tive. (...) Querer saber o que é que aconteceu com outras pessoas. Conforme aconteceu comigo podia ter acontecido com outra. Leio em qualquer lugar*”). Gosta de ler o jornal, o “*horóscopo também, só por curiosidade, (...) uma revista às vezes (...) Já li livros depois do curso, mas são histórias que já ouvi falar e quero ler isso que fiquei com curiosidade*”. Assevera que é “*mais rica em palavras, (...) agora é outra maneira de falar*”, que a leva a sentir-se “*mais à-vontade*”. Além disso, acentua que tem por hábito “*ir ao Facebook*”, “*ver os mails*” e “*quando surgem algumas palavras ou algumas situações de pesquisar qual o significado ou o que é aquilo*”.

A proximidade de Beatriz com a leitura desde a infância foi frugal e, desde que abandonou a escola, intensificou-se. As histórias que a mãe lhe contava eram concebidas por ela. Mais tarde com as filhas “*era o ler normal (...) que acaba por não captar atenção nenhuma. Adormecem logo porque a história, coitadinha, morre, não tem ali nada*”. Mais recentemente é a filha, agora do meio, que lhe conta as histórias e ela ajuda-a, o que lhe permite que faça “*já (...) as suas paragens*” porque “*inicialmente era tudo seguido*”.

Até 2007 a leitura tinha “*muito pouca*” importância no seu dia-a-dia porque apenas num dos locais de trabalho sentiu essa necessidade de forma mais proeminente, a ponto de considerar que era “*um bicho-de-sete-cabeças*”. Considera que a leitura é importante “*tanto a nível profissional como de lazer*”. Pode encarar-se esta situação como uma gradativa, “*conversão das competências adquiridas*” em “*competências em uso*” (Ávila, 2008, p. 368).

No decorrer do curso começou a ler romances, um após outro, e considera que foi “*aquele bichinho que nasceu ali dentro (...) e depois despertou e houve sempre um incentivo*” e “*gostava tanto que ia lendo e aquilo (...) já não era nenhuma obrigação*”. A leitura passou a ser para ela algo que lhe dava “*prazer*”.

Sofia recorda a presença da leitura somente a partir da escola. Depois disso “*às vezes certas revistas, mas só mesmo aquilo que interessava. O resto passa à frente*” até porque “*misturava os pés pela cabeça*”. De qualquer modo afirma que desde 2008 já consegue perceber um pouco melhor aquilo que lê “*ou pelo menos tirar mais depressa a conclusão daquilo que está escrito*”.

Já antes de entrar no curso EFA contava histórias à filha, mas “*uma página ou duas e volta-te a dormir*” e expressa que atualmente lê “*a par com ela. Como ela tem dificuldades a ler também*” e motiva-a “*mais estar a ler com ela porque (...) sozinha oh*”. Através da biblioteca escolar a filha vai levando alguns dos livros que as levam a trocar essa experiência em volta da leitura (“*lá vai à biblioteca buscar*”).

No dia-a-dia carece da escrita no trabalho pois “*tem que se escrever o que se gasta, o que não se gasta, o que entra, o que não entra*” e quando sente dificuldades já não as guarda unicamente para si, pergunta “*se está bem escrito*”. Usa como estratégia anotar as palavras “*num caderninho*” para não ter de pedir constantemente auxílio aos outros, o que lhe causa algum desconforto e embaraço.

Susana recorda da infância os momentos em que rezava com o avô. Na escola teve de contactar com a leitura, mas não gostava e, por isso, quando abandonou a escola deixou de ler.

Com o nascimento da filha mais velha começou a ler-lhe histórias, mas “*lia mal, lia à minha maneira (...) às vezes tinha dificuldade em pronunciar bem as palavras*”. Agora “*já leem as histórias delas, cada uma... a mais velha lê os livros e a outra lê as histórias. Agora ouço. Leio, mas é muito raro*” porque elas “*só querem livros (...) gostam de ler*”, contrariando “a lógica de determinismo estrito de que as famílias com poucos recursos escolares investem pouco no projecto escolar dos filhos, ou sequer transmitem um património cultural útil para o seu sucesso escolar” (Costa & Lopes, 2008, p. 1149).

Desde que o curso cessou deixou os livros de lado, mas conta “*leio às vezes (...) Livro, livro, não leio. Mais revistas...*” ou conta alguma história quando está “*com as crianças*” no local de trabalho e recorre à escrita a nível profissional “*só pra fazer encomendas*” e por vezes em casa.

Carolina recorda poucos elementos da sua infância, mas lembra-se de ter livros em casa e também se lembra da sua irmã do meio, que sempre leu muito, lhe contar histórias porque acabou por ser ela que “*fez mais o papel de mãe*”. Carolina é, assim, através da influência da irmã, “fruto de uma socialização familiar que favoreceu, desde cedo, a fomentação de hábitos de leitura” (Costa & Lopes, 2008, p. 1149).

Numa fase anterior da sua vida, “*depois de vir de trabalhar chegava a casa, tomava um banho, (...) alapava-me no sofá e toca a ler*” e “*nessa altura lia muito*”. Aliás, “*quando lia o meu vocabulário até era mais extenso e não tinha tanta dificuldade. (...) Agora tenho insegurança porque deixei de ler e acho que isso influencia muito na nossa escrita e assim*”.

Tem alguns livros para ler, começados até, mas o seu estado de espírito e a autoestima devido a uma situação de doença fazem-na pôr as leituras de parte – “*Não consigo ler. Uma Viagem espiritual já comecei. Adorei, mas ainda não... a Inutilidade do sofrimento já comecei. Já estava quase acabar, deixei.... É de psicologia, mas é um livro muito acessível. Fala de casos reais. (...) E deixei assim*”.

## **5.Considerações Finais**

Após o termo do 9.º ano, conquanto patenteassem o mesmo grau de escolaridade, revelavam níveis de literacia dissemelhantes, o que já ocorria anteriormente ao curso e este não permitiu que fosse possível estabelecer uma equidade nesse sentido devido às suas singularidades. Assim, há dificuldades que ainda persistem e que o quotidiano não permite eliminar pela inanidade de práticas continuadas de leitura, em particular do livro. Como tal, são fundamentais os estímulos externos ao contexto de formação das instituições locais, nomeadamente bibliotecas, que aspiram a um aumento dos níveis de literacia e das práticas de leitura.

Perscrutando a infância de cada das mulheres aqui mencionadas constatamos, à exceção de uma, a existência de lacunas na socialização primária da leitura. Esta ausência do livro relaciona-se com a escolaridade dos pais, os débeis meios económicos para a sua aquisição, a falta de disponibilidade e a inanidade de estruturas de apoio que levam à ausência de hábitos familiares de leitura. Também a socialização da leitura na escola, muito direcionada para uma vertente tradicional de decifração mecanizada, não permite que se criem laços.

No concelho onde maioritariamente estas mulheres residem consideramos na altura da pesquisa a presença lacunar de um espaço adequado à realidade presente, com equipamento e instalações adequadas às necessidades atuais, dinâmico e apto para estimular a população para a leitura, mas que também saiba ir ao encontro das carências dessa mesma população, independentemente da idade. Desde finais de 2015 a biblioteca municipal entrou em funcionamento, tentando contrariar o sentimento de carência de uma biblioteca no concelho que encontramos nas palavras de Ana quando dizia que não havia “*nada aqui em Vagos que a gente possa ir com uma criança*”. Não obstante, não temos dados que nos permitam abalizar os públicos que a frequentam e os efeitos que este novo espaço cultural produziu sobre a comunidade no decorrer destes meses iniciais.

Não podemos deixar de salientar que esta reflexão sociológica em volta da literacia e das práticas de leitura e de escrita permitem-nos estabelecer pontes entre a teoria e a empiria no estudo das sociedades modernas.

## Referências

- Ávila, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/ Celta Editora.
- Azevedo, Fernando (2009). Literacias: contextos e práticas. In Azevedo, Fernando & Sardinha, M<sup>a</sup>. da Graça (coord.). *Modelos e práticas em literacia*. (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit. (Obra original publicada em 1980).
- Bourdieu, Pierre (2007). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris. Les Éditions de Minuit.
- Brito, Elisabete (2012). *A literacia da leitura em adultos – análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de Educação e Formação de Adultos, construído no feminino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Brito, Elisabete (2008). *A promoção da leitura em adultos: percurso pelos trilhos da leitura em cursos de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Cerrillo, Pedro C. (2006). “Literatura infantil e mediação leitora”. In Azevedo, Fernando (coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Costa, António Firmino da & Lopes, João Teixeira (coord). (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas – Relatório final*. Recuperado em 06 de agosto, 2012, de [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf).
- Delors, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. (José Carlos Eufrazio, Trad.). Recuperado em 5 de abril, 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>.
- Dumont, Lígia Maria Moreira & Espírito Santo, Patrícia (2007). Leitura feminina: motivação, contexto e conhecimento. *Ciências & Cognição*, 10, 28-37. Recuperado em 3 de novembro, 2011, de <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Freitas, Eduardo de & Santos, Maria de Lourdes Lima dos (1992). *Hábitos de leitura em Portugal: inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lahire, Bernard (2003). *O homem plural: as molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, Nuno (2006). “Editores e livreiros: que papéis de mediação para o livro?” In Curto, Diogo Ramada (dir.). *Estudos de Sociologia da leitura em Portugal no século XX*. (pp. 343-385). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Mialaret, Gaston (1974). *A aprendizagem da leitura*. (E. Saló, Trad.). Lisboa: Estampa.
- Morais, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Nogueira, Inácio (2000). Projecto EFA: enquadramento (s), centralidade (s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Revista S@ber* +, 7, 7-11.
- Nunes, Henrique Barreto (1998). *Da biblioteca ao leitor – Estudos sobre a leitura pública em Portugal*. 2<sup>a</sup>. Ed. Braga: Autores de Braga.

OECD (1998). *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris: OCDE. Recuperado em 3 de dezembro, 2010, de <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9698022e.pdf>.

Pennac, Daniel (2002). *Como um romance*. 14.<sup>a</sup> ed. Porto: Asa Editores.

Poslaniec, Christian (2004). *Donner le goût de lire: des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris : Éditions du Sorbier.

Prole, António (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. *Educação e leitura, Actas do seminário*, 31-41, Esposende: Câmara Municipal.

Salgado, Lucília (2010). “As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos”. In Salgado, Lucília (coord.). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ, I.P.

Távora, António; Vaz, Henrique & Coimbra, Joaquim (2012). A(s) crises(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber & Educar* 17/2012: Educação em tempo de crise.

Viana, Leopoldina Fernanda (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. *Educação e leitura, Actas do seminário*, 13-21. Esposende: Câmara Municipal.