

# LER E ESCREVER: (in)formação de leitores na alfabetização de adultos

## *READING AND WRITING: (in)formation of readers by means of adult literacy*

Suzyneide Soares Dantas<sup>1</sup>  
Mirian de Albuquerque Aquino<sup>2</sup>

### 1 Notas Introdutórias

A sociedade da informação reivindica a apropriação da informação como uma das formas de ter, em sua totalidade, o conhecimento. Nessa trilha de preocupações, Assman (1998) mostra que nesse contexto as palavras *conhecimento* e *aprendizagem* voltaram a exercer um fascínio quase mágico. No entanto, alguns obstáculos precisam ser revistos. Os dados estatísticos revelam que no Brasil há mais de 35 milhões de pessoas com idade acima de doze anos que não completaram os quatro anos de escolaridade. Nesse contingente, estão incluídos pessoas que dominam, tão precariamente a leitura e a escrita, que ficam impedidas de utilizar a informação em prol de uma melhoria na qualidade de vida. Diante desse contexto perguntamos: Como formar cidadãos cibernéticos num país marcado por graves entraves sociais, políticos e econômicos, que apresenta um quadro alarmante de adultos que não dominam as habilidades básicas para atuar de forma efetiva no mundo letrado e informatizado.

Carvalho (1997) relata que, se pretende que a educação escolar concorra para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participante de uma sociedade que se autodenomina de democrática, globalizada e informacional, precisa-se, ao mesmo tempo, dar-lhes meios que o ajude não apenas a sobreviver, mas sobretudo, a desfrutar dos bens produzidos por essa sociedade.

Na sociedade da informação, a escola precisa colocar-se em plena coerência com tais objetivos, proporcionando o acesso à informação com instrumento indispensável à luta popular, possibilitando ao cidadão e a cidadã de Educação de Jovens e Adultos, como nos faz lembrar Paulo Freire (1999), *a aprender a pensar certo*.

Nessa linha *freiriana*, o desafio da Educação de Jovens e Adultos está lançado: capacitar cidadãs e cidadãos a compreenderem o contexto em que vivem, possibilitando-os o acesso a informações que sejam úteis às suas vidas, ajudando-os de maneira significativa a exercerem de forma efetiva seu papel na sociedade da informação, não como objeto, mas como sujeito ativo e consciente dessa sociedade em que se encontra inserido.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Paraíba.  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## 2 Informação e Cidadania

O conceito de informação é difuso e está relacionado com uma série de outros conceitos e fenômenos. Chegou-se a caracterizar tipos ou abordagens principais de informação. A primeira, trata-se da *abordagem estrutural*. Nessa perspectiva, a informação é definida como a matéria, estrutural, que possa ser apreendida, ou não pelo ser humano. A segunda consiste na *abordagem do conhecimento*, na qual a informação é vista como conhecimento a ser comunicado. A terceira linha aborda a informação como *efeito* orientada para o receptor por entender que a informação só ocorre se produzir efeitos no usuário. A quarta abordagem focaliza a *informação enquanto processo* em si, ou seja, um processo de produção de sentido que ocorre na mente humana .

Hayes *apud* Pinheiro (1997) afirma que a informação adquire significado se for compreendida por quem a recebe. Por sua vez, a compreensão envolve uma complexidade de fatores, desde o reconhecimento da estrutura e conteúdo da informação. Segundo esse autor, a informação consiste em algo externo, que pode ser recebido, e o conhecimento, por sua vez, é criado internamente .

Há ainda os que consideram a informação como um elemento que provocador de transformações nas estruturas sociais. Sobre isso, Brookes (1980) afirma que a mensagem é compreendida como o conjunto de informações quando interpretada pelo sujeito-emissor ou sujeito-receptor adquirindo, portanto, um sentido. Ao utilizar a informação com sentido, o sujeito social produz conhecimento que pode provocar transformações nas estruturas mentais, gerando novos estados de conhecimento. É assim que é estabelecida a relação entre informação e conhecimento. A *informação* assume relevância na edificação de uma sociedade efetivamente democrática, possibilitando a construção da cidadania por seus integrantes; o que implica a participação de todos os seus setores e segmentos, numa maior consciência de seus agentes sociais em ações conjuntas e solidárias.

A informação trata-se de um direito da sociedade e não um produto de uso privado de instituições. A informação pode subsidiar políticas públicas mais adequadas aos problemas sociais do país, sendo de fato, uma de prática social. E como diz Marteleto (1987, p. 171) “*a informação deve ser pensada como elemento capaz de impulsionar uma mudança social, e não de mascarar a realidade*”. É nesse sentido que a informação deve ser vista, ou seja, informação impulsionadora de mudanças sociais, considerando-a como um bem cultural, veiculadora do conhecimento, produzida socialmente, num determinado contexto histórico.

Santos (1986) aponta a informação como elemento mediatizador dos processos de apreensão da realidade, e das próprias relações sociais. A informação nesse contexto é um direito de todos os cidadãos, para que possa superar as desigualdades impostas por um país, onde há uma situação sócio-cultural e econômica adversa.

A possibilidade da informação intervir em qualquer contexto de ação social é evidenciada por Gómez (1995). Segundo essa autora, a informação apesar de não ser um iniciador auto-suficiente de mudança social, pode favorecer ou não um contexto, dependendo de como fica posicionada nos espaços de produção e de distribuição do saber. A informação pode ser um instrumento de luta à cidadania.

Precisamos ter em mente que a informação só tem valor até que seja efetivamente utilizada. Partindo desse pressuposto, Figueiredo (1979) lista algumas das necessidades de informação, como: estimular o pensamento e a ação, injeção ou interação com idéias de outras pessoas, conhecimento, experiência e realizações; enfim, para prover as necessidades requeridas.

Wersing (1985) enfatiza a realidade social em seus estudos sobre a informação. Para este autor, as práticas informacionais acontecem sempre entre sujeitos duplamente geradores e receptores de informação. Assim sendo, a dinâmica do fenômeno informacional é representada por práticas informacionais construídas nas relações sociais e sustentadas por sujeitos concretos que estão inseridos numa determinada realidade social e, conseqüentemente, influenciado por esta realidade.

Retomando os conceitos aqui apresentados sobre o termo informação buscamos relacioná-la à alfabetização de adultos. Nesse cenário, a informação precisa ser compreendida como uma prática social de um sujeito cognitivo-social que desenvolve ações de atribuição e comunicação de sentido que, por sua vez, podem provocar transformações nas estruturas, tanto individuais, como sociais, pois geram novos estados de conhecimento. Araújo (1998) considera que admitir o fenômeno informacional sob esta perspectiva é reconhecê-lo como um processo constantemente re-construído pelo sujeito do conhecimento, a partir de determinada realidade social e de significados pessoais. Informar-se, portanto não é um processo finalizado quando o sujeito do conhecimento recebe e usa a informação. Tal processo é aberto e inacabado e, com tal, sempre propício a re-estruturações, a reconstrução.

Cunha (1985) compreende que a informação, na atual sociedade, apresenta dupla significação. De um lado, ela mediatiza o processo de apreensão da realidade e as próprias relações sociais; e do outro, atua como um elemento que de mercadoria, pois se torna indispensável à força produtiva.

A informação considerada nesse estudo apresenta-se como uma construção social, em que os sujeitos sociais, localizados num determinado contexto sócio-histórico e a partir de determinada situação, atribuem sentido(s) à informação. Nessa prisma, a informação é compreendida como uma atividade social que produz efeito *de sentidos* no receptor, o que implica uma atitude social ou à ação social para que todos tenham direitos a voz. O direito à informação constitui um dos pilares para o exercício da cidadania; informação para o bem estar social.

Goldman (1970, p. 39) fala da *consciência possível* na comunicação, fundamentando-se na distinção entre a *consciência real* e a *consciência possível*, em relação à consciência de classe. A questão fundamental, como o próprio autor explica, não “é saber o que pensa um grupo, e sim quais são as mudanças suscetíveis de serem produzidas em sua consciência sem que haja modificação na natureza essencial do grupo.

Um dos entraves que se observa nesse acesso e uso de informação é que o sujeito, às vezes, consegue identificar sua necessidade real, apesar de nem sempre ser localizado o esperado, gerando com isto frustração em sua expectativa. Tal situação tem relação como o que EPSTEIN (apud HARRYS, 1992) descreve como *consciência de informação*, que

consiste na capacidade de reconhecer a informação como um elemento capaz de resolver uma situação problema, desde que seja proporcionado o acesso e uso dessa informação.

Marteletto (1987) considera a informação como uma prática num contexto sócio-cultural de produção de discursos, representações e valores que informam cada existência, fornecendo a cada sujeito um modelo de competência cognitiva, discursiva, existencial, a fim de dirigir suas vidas, relacionando como os outros e com a sociedade.

Ao nosso entender, para que a informação se torne um bem social, visto como um direito fundamental como a educação, o trabalho e a saúde, precisam ser identificadas as necessidades informacionais do grupo, priorizando-as e, em seguida, suprindo-as com as informações necessárias. Assim, alertar a sociedade de que há *informação e informações*, desmistificando-as, é um compromisso de todos nós que lutamos por uma sociedade mais justa e democrática.

### **3 (In)formação de Leitores**

Do nosso ponto de vista, o processo de formação de leitores precisa extrapolar o sentido da decodificação aproximando-se de uma visão ampla. Freire (1990) diz que ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente as informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Nesse contexto *freireano*, a leitura é um exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade de ouvir e entender que é inerente ao sujeito. O ato de ler consiste na capacidade de formar nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos. Nessa perspectiva, a prática de leitura, significando realidade e do mundo precisar estar na raiz do processo de libertação da classe oprimida pelo poder dominante.

Embora entendamos que tais objetivos são de alcance mais longos, para justificar a necessidade de formação do leitor, há que se admitir que toda a dinâmica da vida escolar precisa estar centrada na capacidade de ler e compreender o que foi lido. Caso contrário, a alfabetização fica despojada de suas dimensões sócio-políticas, funcionando para reproduzir os valores e o significado dominante, pouco contribuindo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora.

Portanto, o professor precisa ter definido que tipo de informação como formação de leitores será trabalhada numa alfabetização de adultos, para que de fato seja atingida os objetivos predeterminados pelo discurso oficial, que propõe como proposta educativa um comprometimento com um projeto de mudança de vida, em defesa da classe majoritária.

Orlandi (1999) aborda a necessidade de condições de ensino e espaço aberto para que o aluno-leitor elabore suas experiências de leituras, a partir de suas condições de vida, através da determinação da forma de apropriação desse instrumento que é a leitura. Portanto, a prática social da leitura, permitirá que, sendo ele as classes populares, essa

classe se construa e se representa em sua história de leituras que a classe dominante desconhece.

A (in)formação de trabalhadores-leitores implicada na percepção de leitura em seu conteúdo formativo. Esse contexto concebe a leitura como um ato político, com um olhar crítico, que utiliza o domínio da técnica da leitura para ultrapassar as barreiras das letras, da concepção romântica de leitura centrada na construção de significado gerado pelo leitor, para uma leitura emancipadora. E, como diz Freire (1990, p.104):

*“Os novos programas de alfabetização devem fundamentar-se na idéia de alfabetização emancipadora, segundo a qual a alfabetização é encarada ‘com veículo mais importantes pelos quais o povo ‘oprimido’ é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade”.*

De acordo com essa perspectiva, os programas de alfabetização de jovens e adultos não precisam estar ligados à aprendizagem mecânica da leitura, mas a compreensão crítica para a reconstrução da cidadania. Os educadores precisam construir uma nova postura de escola, alicerçada em nova *práxis* educativa, que expresse conceitos diferentes de educação em consonância com o plano para a sociedade como um todo.

(In)formação de leitores capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, numa reflexão crítica onde a leitura de um texto é concebida dentro da leitura de um contexto social a que ele se refere. Concordamos com as palavras de Aquino (1997, p. 98) *“a formação do leitor deve ser uma experiência de decisão, de ruptura, de conhecimento crítico. Essa formação implica as condições de acesso à leitura, o direito à informação”.*

A prática de leitura precisa ser realizada através da diversidade textual, pois sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formará leitores de fato. Desta forma, a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que desperte e cultive o desejo de ler.

Portanto, a leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. É uma atividade que pode envolver qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda, a própria vida do ser humano. É um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica a fim de chegar a uma ação social. E acrescentando as idéias de Freire (1999, p. 58), *“A prática da leitura significando a leitura da realidade e do mundo deve estar na raiz do processo de libertação de cada pessoa e de cada povo”.*

Sobre a função do educador como agente de mudança social, Libâneo (1999) aponta que, a função desse educador não seria precisamente a de *ensinar* a ler, mas criar condições para o educando realizar a própria leitura, conforme seus próprios interesses, necessidades, ajudando-o a desmitificar as leituras transmitidas pela sociedade na qual está inserido. O professor, mediador da construção da aprendizagem do educando, promoveria situações de leitura que não implicaria apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros, mas proporcionar o diálogo com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que dá a algo escrito.

Essa perspectiva a leitura consistiria numa prática efetiva que se manifesta pela passagem entre as questões do conhecimento e da informação. O texto escrito como um instrumento auxiliar para um melhor entendimento do mundo, através das palavras. Palavras que poderão ser reutilizadas em discursos destituídos de sustentação existencial. Diante disso, a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, intencionalmente, deve referir-se à realidade. A leitura entendida como um ato inteligente, reflexivo e característico do ser humano, um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca, em meio à que vivemos.

A (in)formação do leitor adulto numa Educação Básica de Jovens e Adultos, consiste na busca de possibilidades de mudanças significativas em suas vidas. Falar em informação e formação de leitores no cenário de uma educação de jovens e adulto consiste em considerar a formação com um ato de leitura, mas também, como diz Paulo Freire (1989), *um ato de natureza política e social*.

Entendemos que a informação precisa ser algo a que todos tenham acesso, num contexto de possibilidade coletiva. Esta compreensão de informação somente alcançará o seu verdadeiro sentido, quando o sujeito se tornar leitores produtivos e formativos, que faz circular a leitura como proposta de intervenção. Trata-se de uma leitura *dialógica*, discursiva e formativa na qual o sujeito histórico-social relaciona texto-contexto.

Portanto, a (in)formação do leitor precisa ser uma experiência de decisão, de ruptura, de conhecimento crítico. Formação que implica em condições de acesso à leituras, o direito à informação, como processo democrático da própria cidadania.

Nesse sentido, as condições para que o leitor se torne competente não depende exclusivamente das regras gramaticais, mas da soma de outras competências, nas quais o professor tem um papel relevante com mediador de informações sistematizadas. A competência docente não passa pela reprodução de práticas, mas pelo pensar essas práticas, no caso aqui, as práticas de leituras e sempre *aprender a aprender* com elas.

Martins (1998) nos mostra que a leitura como prática social trata-se de um processo complexo, onde a leitura vai além de um objeto de aprendizagem. Logo, trabalhar a leitura nesse sentido, significa utilizar a diversidade de textos e de combinações entre eles para que de forma efetiva a leitura assuma a sua função de prática social.

#### **4 (In)formação de Leitores na Alfabetização de Adultos**

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Delours (1999) aponta que com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convencer da vantagens de repensar o lugar ocupado pela educação é uma necessidade urgente. Nesse propósito, o autor refere-se a uma *sociedade educativa*. É se é verdade que cada indivíduo deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas

potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade.

De acordo com o relatório da UNESCO *apud* Delours (1999, p. 21) sobre *educação básica* e necessidades educativas fundamentais “*estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem ( leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes)*”.

Esse relatório especifica que no mundo há 900 milhões de adultos analfabetos, 130 milhões de crianças não escolarizadas, e mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações em que a educação básica precisa ser ampliada. A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. O insucesso escolar e a sua proliferação é patente. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização. O insucesso escolar, é muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida.

Porém, a educação apresenta-se como recurso para fazer frente às exigências que a sociedade da informação globalizada vem requerendo dos trabalhadores, como a necessidade de responderem aos desafios tecnológicos impostos. Nesse cenário, o analfabetismo passa a ser incompatível com as novas exigências.

De todo modo, tem-se hoje uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal n. 9.394/96 -, que mesmo não trazendo a concepção de adulto que se aspira, pelo caráter restrito de educação, propõe entre os objetivos da educação de adultos analfabetos, “*a compreensão da cidadania como participação social política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais..., respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito*” (*apud* Alves, 1998, p. 8).

Embora essa nova legislação restrinja a compreensão do conceito de educação de adultos, a “reposição do tempo perdido”, deseja-se, mais do que ampliar o alcance da Lei, que ela se faça prática. Prática que garanta o direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores, não como ensino reparador de um tempo que, se não volta, deixa marcas profundas da exclusão e que carece ser redimensionado. Entretanto, para que a democracia social possa ser construída com o concurso de todos, como dever de Estado, é preciso fazer valer o espírito da cidadania defendido pela Constituição do país, ameaçado pela lógica imposta pelo modelo capitalista que sempre esteve a serviço de uma (des)ordem internacional para a qual basta um terço da população para manter os atuais níveis de acumulação.

Os novos tempos democráticos apontam mais implicitamente para as desigualdades, para o desmantelamento de um Estado incapaz de atender aos direitos básicos de cidadania, e expõe a face cruel da situação dos analfabetos no mundo moderno, em que a exigência do domínio de linguagens complexas, e não apenas do código escrito, remete à própria conquista da cidadania.

No entanto, na nova LDB, o direito à educação e o dever de educar, considera a Educação de Adultos:

*“a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando e a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”* (apud Alves, 1998, p. 45)

Morais (1991) enfatiza que o desafio está posto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96 - está pronta, cabendo à aqueles comprometidos com a educação popular, a realizar uma leitura nas entrelinhas e outra intertextual com a Constituição, para apontar possíveis fendas, onde se possa caminhar com os pés no chão, e liberdade de sonhar sonhos possíveis.

O enfoque que precisa ser dado a alfabetização de adultos, não se limita a uma mera decodificação, reconhecimento da palavra; mas a alfabetização considerada, efetivamente, quando for atribuído sentido aquilo que se está lendo dentro de um contexto. Freire (1990) afirma que através da alfabetização o indivíduo pode estabelecer uma nova relação com seu meio letrado; o ato de ler converte-se em ação, na medida em que o indivíduo desvela a realidade e amplia sua condição de agente transformador.

Enfatizando que ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, Freire (1999) analisa o ato de ler, como uma ação de posicionando-se criticamente frente a realidade. O que se constitui como um dos atributos que permite exercer, de forma mais abrangente e completa, a própria cidadania. Ainda que não seja levado em consideração tais objetivos, de prazo e alcance mais longos, para justificar a necessidade da formação do leitor, há que se admitir que toda a dinâmica da vida escolar está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que foi lido.

O reconhecimento do educando, seu modo de vida, sua cultura, sua condição de trabalhador, assalariado ou integrante do mercado informal ou, ainda, de desempregado, é de fundamental importância nessa nova perspectiva de prática de leitura na educação de adultos.

A atual conjuntura exige reformulação e reorientação da educação para que a mesma possa atender à nova situação em que a sociedade se encontra de tal maneira que seja um elemento fundamental ao desenvolvimento do educando. Nesse contexto, na sociedade da informação, a *informação* passa a ser um instrumento de fundamental importância na construção desse novo homem, cabendo a instituição escolar contribuir para (in)formar cidadãos críticos e participativos a fim de que possam criar alternativas capazes de driblar os imperativos capitalistas que conceberam a *informação sem formação*, submetida a interesses dominantes, e conseqüentemente, a exclusão, representada pelos trabalhadores analfabetos que se encontram em situação de marginalização diante de tudo que está acontecendo.

Hurtado (1992) fazendo uma reflexão pedagógica sobre a educação de adultos, aborda que ela tem especial relevância em consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário de educação popular, referência importante na área, destaca o valor

educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que precisam ser reconhecidos. Partindo dessas pressupostos, os educadores de jovens e adultos precisam reformular suas práticas pedagógicas atualizando-as diante das novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

Dominar o código escrito não é resultado mecânico de treinamentos e habilidades e coordenações, mas, entender a escrita como um sistema de representações que se constituiu socialmente na história do homem e de alcance de sua função social. Atribuir a alfabetização de adultos a função de ensinar a ler e escrever subordinadas a técnicas que reduzem a leitura ao ato mecânico de ler, é ignorar a inter-relação existente entre as estruturas sócio-políticas de um sociedade e o ato de ler. Portanto, a (in)formação do educando, enquanto cidadão consciente de seu papel diante da sociedade em que vive é imprescindível, com vistas ao redimensionamento efetivo no processo de aprendizagem da leitura para a formação do adulto-leitor.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura é um processo transacional que culmina em um novo evento e um novo significado calcado numa matriz pessoal, sócio-histórica e cultural. O significado é o resultado do encontro do leitor com o texto numa situação específica, variável não só entre diferentes leitores, como também para os mesmos leitores em diferentes momentos. E a leitura permite uma transformação do leitor.

Num mundo globalizado novas exigências são postas pela sociedade da informação. Os nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. A par disso, a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil. No entanto, não estamos dizendo que a escola sozinha é a mola mestre das transformações sociais, mas que a escola é responsável, entre as várias esferas, na tarefa de construção de uma sociedade democrática econômica e política. Nesse sentido, a escola tem o compromisso de ajudar os alunos a tornaram-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.

A escola precisa dimensionar o verdadeiro sentido da leitura e da formação de leitores no mundo globalizado. Se vivemos numa sociedade letrada, o acesso à informação escrita é condição indispensável à própria participação social. Pessoas afeitas à leitura estão aptas a penetrar nos horizontes veiculados em textos mais críticos. São pessoas capazes de atualizar, em qualquer época, os conhecimentos adquiridos no processo de educação formal, na escola, ou melhor, são pessoas capazes de dar continuidade, numa forma autônoma e autodidata, ao processo de conhecimento formal iniciado na escola. Nessa dimensão, ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez.

As práticas de leitura que busca a (in)formação de leitores apresenta seu objetivo que é (in)formativo e sendo assim tem conteúdo. Definido os objetivos o professor precisa buscar os recursos, as fontes de informação que lhe permitirá trocar significados. E

é na procura de informação que entra um outro elemento da atividade educativa: a competência do professor de buscar a informação significativa à vida do aluno. Mas a busca de informações é apenas a primeira etapa do objetivo pedagógico. O professor precisa mesmo é permitir que seus alunos tenham acesso à informação e possam apreendê-la de modo significativo. É necessário pois, tratar a informação e organizá-la para apresentação. Daí a urgência do professor saber lidar com práticas informacionais que ultrapassem a mera transferência de informação e que promovam a (in)formação de leitores, possibilitando aos seus sujeitos a aquisição de conhecimentos necessários e relevantes a cidadania.

As questões aqui levantadas, e o caminho percorrido para estudá-las, abrem campo para que os conceitos de práticas sociais de leitura em cenário de alfabetização de adultos tomem uma (re)significação, e adquiram conotações situadas, de acordo com as práticas informacionais que os sujeitos constroem a partir delas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova LDB*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1998. 206p.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Informação e formação de leitores no cenário de uma educação neoliberal globalizada. *Informação & Sociedade: Estudos*. João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 94-100, 1997.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. *A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais/ONGs brasileiras*. Brasília, 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumos à sociedade aprendente*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 245p.

BROOKES, B. C. The foundations of information science. *Journal of Informations Science*. v. 2, p. 209-221, 1980.

CARVALHO, P. *et al.* Escolarização e leitura em adultos. In: WITTER, Geraldina Porto (org.). *Leitura e universidade*. Campinas: Alínea, 1997. p. 83-99.

CUNHA, Isabel Maria Ribeiro Ferin. Informações e informações. *Ci. Inf.* Brasília, v. 14, n. 1, p. 47-50, jan./jun.1985.

DELOURS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999. 287p.

FIGUEIREDO, Nice Menezes. O processo de transferência da informação. *Ci. Inf.* Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 119-138, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 80p.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 90p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOLDMAN, Lucien. Importância do conceito de consciência possível para a comunicação. In: *O conceito de informação na ciência contemporânea*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 38-68

GÓMEZ, Maria Nélide González A informação: dos estoques às redes. *Ci.Inf.* Brasília, v. 24, n. 1, p.77-83, jan./abr. 1995.

HARRIS, Kevin . Freedom of access to information. In: *Informing Communities*. Londres: Cominity Services Group, 1992.

HURTADO, Carlos Nunez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. [trad. Romualdo Dias]. Petrópolis: Vozes, 1992. 205p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 104 p.

MARTELETO, Regina M. Informação: elemento regulador dos sistemas, fator de mudança social ou fenômeno pós-moderno? *Ci.Inf.* Brasília, v. 16, n. 2, p. 169-180, jul./dez. 1987.

MARTINS, Maria Helena. Leitura: enigma e possibilidades. In: SILVA, Luiz Heron (org). *A escola cidadão no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 287-300.

MORAIS, Regis. *Educação em tempos obscuros*. São Paulo: Cortez, 1991. 104p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1999. 276 p.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. A ciência da informação entre sombra e luz: domínio epistemológico e campo interdisciplinar. 1997. 278p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Riode Janeiro

SANTOS,J.F.*O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

WERSING, Gernot. Information science needs a theory of a information actions. *Social Science Information Studies*,. V. 6, p. 11-23, 1985.