



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
INTEGRADA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA**



**ROSANE BRAMBILLA**

**BARREIRAS QUE IMPEDEM A PRÁTICA DA LEITURA NA EJA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA**

**2012**

ROSANE BRAMBILLA

## **BARREIRAS QUE IMPEDEM A PRÁTICA DA LEITURA NA EJA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – *Câmpus* Medianeira.

Orientador(a): Prof. Esp. Rogério E.C. Oliveira

**MEDIANEIRA**

**2012**



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

Barreiras que Impedem a Prática da Leitura na EJA

Por

**ROSANE BRAMBILLA**

Esta monografia foi apresentada às 10:30 horas do dia **12 de março de 2012**, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ministrado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, *Câmpus* Medianeira. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho \_\_\_\_\_.

---

Prof. Esp. Rogério Eduardo C. Oliveira  
UTFPR – *Câmpus Medianeira*  
(orientador)

---

Prof. M.Sc. Ricardo dos Santos  
UTFPR – *Câmpus Medianeira*

---

Prof. Esp. João Enzio Gomes  
UTFPR – *Câmpus Medianeira*

Dedico este trabalho a Deus por ter permitido que completasse mais esta caminhada, pois inúmeras vezes me carregou em seu braços em momentos que parecia que tudo estava perdido.  
Obrigada, Pai!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Pai do meu Salvador e Senhor, Jesus Cristo! A Ele dou toda a glória e honra pela oportunidade que me deu de cursar esta pós-graduação.

Ao Prof. Rogério Eduardo C. de Oliveira pela orientação. Obrigada, Rogério, por aceitar ser meu orientador, mesmo com tantos desafios que eu viria a lhe apresentar. Minha admiração sem igual.

Aos alunos, participantes desta pesquisa, pela confiança e pelo interesse com que prestaram seus depoimentos tornando possível à realização do trabalho.

A professora da turma que indiretamente contribui para esta pesquisa.

A minha família por estar sempre presente em minha vida.

A todos os demais amigos queridos não mencionados aqui, que me estimularam, apoiaram e compartilharam comigo a realização desta pesquisa, os meus mais sinceros agradecimentos!

“A leitura do mundo precede a leitura da  
palavra”.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

BRAMBILLA, Rosane. Barreiras que impedem a prática de leitura na EJA. 2012. 68 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) Programa de Pós-Graduação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

A presente investigação, realizada por meio de uma pesquisa interpretativista, foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: “Quais barreiras impedem a prática de leitura na EJA?” Para responder a essa pergunta, a discussão utilizou-se de concepções de leitura, buscando assim uma possível interpretação para as relações no contexto escolar em foco. Parte-se da ideia de que as barreiras que os alunos constroem da prática de leitura, os deixam em determinadas posições produzindo repercussões no processo de ensino e aprendizagem. A análise dos registros mostrou que tais barreiras remetem a um conflito de opiniões: leitura para alguns é uma obrigação e para outros um ato de prazer e conhecimento, entretanto a maioria é consciente sobre a importância da leitura, mas também admitem que lhes falta o hábito de ler. Sendo assim, a leitura passa a ter apenas a função de ponte e apoio no processo ensino aprendizagem escolar. A repercussão desse conflito nas interações entre os participantes e nos diferentes significados que atribuem às leituras ora os inclui, ora os exclui nos/dos discursos historicamente construídos sobre os alunos da EJA. E é nos depoimentos desses participantes, que esse estudo se apoia para apontar possíveis saídas em direção a um projeto educativo que incorpore os próprios alunos em sua construção curricular e em suas decisões pedagógicas.

**Palavras-chave:** Leitura. Barreiras. EJA.

## RESUMEN

Brambilla, Rosane. Barreras que impiden la práctica de la lectura en la EJA. 2012. 68 f. Monografía. (Especialización en Educación: Métodos y Técnicas de Enseñanza), Programa de Pos Graduación. Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Medianeira, 2012.

Esta investigación, llevada a cabo a través de una búsqueda interpretativa se ha guiado por la siguiente pregunta de investigación: "¿Qué barreras impiden la práctica de la lectura en la educación de adultos" Para responder a esta pregunta, se utilizó el análisis de las concepciones de la lectura, tratando de una posible interpretación de las relaciones en el contexto de la escuela en el enfoque. Se inicia con la idea de que las barreras que los estudiantes construyen la práctica de la lectura, los dejan en ciertas posiciones que producen repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de los datos demostró que estas barreras se refieren a un conflicto de opiniones: la lectura es una necesidad para algunos y para otros un acto de placer y conocimiento, mientras la mayoría es consciente de la importancia de la lectura, pero también admiten que no tienen el hábito de leer. Por lo tanto, la lectura sólo se reemplaza la función de puente y apoyo en el proceso de aprendizaje en la escuela. Las repercusiones de este conflicto en las interacciones entre los participantes y los diferentes significados que se atribuyen a las lecturas incluyen a veces, ya veces excluyen a los discursos, construidos históricamente en los estudiantes de educación de adultos. Y son en los testimonios de estos participantes que, este estudio se apoya a las posibles soluciones a apuntar hacia un proyecto educativo que incorpora a los estudiantes en su plan de estudios y la construcción de las decisiones pedagógicas.

Palabras clave: Lectura. Barreras. EJA.



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....                                | 10 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....                     | 12 |
| 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA .....                         | 12 |
| 2.2 O QUE É LEITURA?.....                                | 16 |
| 2.2.1 Leitura Sensorial .....                            | 17 |
| 2.2.2 Leitura Emocional .....                            | 18 |
| 2.2.3 Leitura Racional .....                             | 19 |
| 2.3 A LEITURA E O LEITOR .....                           | 20 |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....               | 24 |
| 3.1 LOCAL DA PESQUISA .....                              | 24 |
| 3.2 TIPO DE PESQUISA.....                                | 24 |
| 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 25 |
| <b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....       | 27 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                      | 33 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                 | 35 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                   | 37 |

## 1 INTRODUÇÃO

É em um universo complexo que se situa esta pesquisa. Os depoimentos de quinze alunos do ensino fundamental, especificamente da disciplina de língua portuguesa, foi a matéria viva dos registros levantados neste trabalho. Sob a perspectiva das representações que estes alunos constroem sobre a leitura, teceu-se algumas possibilidades de interpretação sobre o que está acontecendo neste contexto escolar nas relações de ensino-aprendizagem.

Os registros gerados pela pesquisa de campo falam do conflito leitor que caracteriza esse cenário escolar colocando em foco as barreiras que impedem a leitura na Educação de Jovens e Adultos e as representações que estes constroem da importância da leitura em suas vidas.

Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a investigar em que medida as barreiras construídas por alunos acerca da leitura podem afetar a situação atual de ensino-aprendizagem e também apontar algumas possibilidades de reconstrução de opiniões e práticas da leitura rumo a um ambiente mais produtivo e mais prazeroso no processo de construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o discurso e os significados construídos pelos participantes envolvidos no contexto escolar são a via de acesso ao modo como estes vêem as leituras com as quais convivem, permitindo refletir até que ponto operam projetos comuns ou diferenciados em relação ao acontecimento pedagógico.

Diante dos desafios vivenciados em sala de aula num contexto cultural e linguisticamente complexo, a motivação que conduziu inicialmente este estudo está ligada à dificuldade dos professores em trabalhar com a prática leitora em sala de aula. Os conflitos silenciados ou explícitos no jogo da interação entre professores e alunos, chamam a atenção para o fato de que as tensões lingüísticas, culturais e sociais vividas em ambiente caracterizado pela valorização da leitura, merecem ser observados para que se possa compreender o que ocorre no processo de ensino/aprendizagem, neste contexto.

Esse trabalho pretende contribuir na discussão de uma educação leitora para jovens e adultos a partir das vozes daqueles que formam a escola em suas práticas e discurso, observando a sala de aula e registrando depoimentos, em uma investigação de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Para desenvolver o objetivo proposto, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: Que barreiras impedem a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental na disciplina de língua portuguesa?

O foco desse estudo é discutir as barreiras que impedem a prática da leitura de quinze alunos da disciplina de língua portuguesa do ensino fundamental de jovens e adultos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil começa desde o período colonial, onde religiosos exerciam sua prática educativa e difundiam o evangelho entre indígenas e escravos negros, mais tarde se encarregando das escolas para colonizadores e seus filhos. Entretanto, em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil e somente no Império é possível encontrar informações sobre ações educativas com adultos. Porém, no campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos (Haddad & Di Piierro, 2000, p. 109).

A Constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade pelo ensino da educação básica nas províncias e municípios, e a União reservou-se do papel de encorajador dessas atividades, assumindo um papel maior no ensino secundário e superior. Entretanto, a formação das elites foram priorizadas e as classes sociais marginalizadas ficaram a deriva, devido a fragilidades financeiras e interesses oligárquicos. Por fim, a nova Constituição republicana excluiu o direito ao voto de adultos analfabetos, num momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Baseando-se nos estudos de Haddad e Di Pierro (2000, p. 110-111) segue uma breve linha do tempo da educação no Brasil: acontece a Revolução em 1930, momento importante na reorganização da função do Estado no país; a Constituição de 1934 apresentou um Plano Nacional de Educação, organizado e vistoriado pelo governo federal; em 1940, a educação de jovens e adultos foi vista como uma questão a ser resolvida; em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP; em 1942 foi instituído o fundo Nacional do Ensino Primário; em 1945, foi criada a UNESCO, que teve papel importante ao denunciar as desigualdades sociais em especial a precariedade na educação de adultos; em 1947, foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA), tendo por objetivo a recondução e organização do ensino supletivo para adolescentes e adultos

analfabetos, implicando também a produção e distribuição de material didático; por fim, a criação em 1947 da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (além desta outras campanhas foram feitas, porém todas tiveram curto período de duração e pouco significaram).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), em 1958, ao realizar-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no âmbito da CEAA, constatava-se uma necessidade em reorganizar práticas e locais próprios para esta modalidade. Assim, no Congresso, resultou em um novo olhar pedagógico com adultos. Citando Paiva (1987):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (Paiva, 1973, p. 210 *apud* Haddad e Di Pierro, 2000).

Novas propostas para a alfabetização de adultos começaram a surgir na década de 60. Paulo Freire, um dos educadores mais relevantes para a educação do país, inicia uma transformação no que diz respeito ao problema do analfabetismo e sugere um novo método para a educação de adultos, motivando os programas de alfabetização e a educação popular (BARROS, 2011, p.25).

Iniciava-se um processo de renovação pedagógica em um contexto político turbulento. Vários grupos procuravam juntamente com a classe popular sustentar politicamente suas propostas e a educação era o instrumento mais viável para tal. Concomitantemente a isso, devemos considerar outros acontecimentos, tais como:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 113)

O golpe militar de 64 acabou criando uma descontinuidade política, o que culminou com a repressão dos movimentos educacionais e a caça de seus organizadores. O autoritarismo extinguiu as práticas educativas que assistiam os interesses do povo. O Estado exercia a coerção com fins de “normalizar” as relações sociais. Nesta época alguns programas de caráter conservador foram consentidos, tal como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Porém, a partir de 1968 ela foi se extinguindo nos vários estados. A EJA não podia ser abandonada, pois era um dos canais que intermediava o Estado com a sociedade e seria contraditória a proposta de um grande país com baixos níveis de escolaridade da população. As respostas vieram com a fundação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967, projeto que prometia erradicar o analfabetismo em dez anos, porém, mesmo passando por diversas alterações, tal meta não foi alcançada e, em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar.

Em 1971, houve a implantação do Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus - um marco importante na EJA. Já na década de oitenta, a sociedade brasileira passou por importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, basta lembrar do movimento a favor das eleições diretas.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), desse processo resultou:

A promulgação da constituição de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta, em nome do enxugamento da máquina administrativa, e a União foi se afastando das atividades da EJA e descentralizando responsabilidades para os estados e municípios. Já no governo Fernando Henrique Cardoso, 1994, reeleito em 1998, a nova LDB (Leis Diretrizes e Bases) 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que

fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parte dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente.

Para Haddad e Di Pierro (2000) pouca coisa mudou entre a Lei de nº 5692/71 e a LDB 9394/96, no que diz respeito à EJA. O termo Ensino Supletivo (1971) foi alterado para Educação de Jovens e Adultos (1996), a idade para que se submetam a exames supletivos passou de 18 para 15 anos para ensino fundamental e 21 para 18 anos para ensino médio, por fim, a LDB 9494/96 passou a ser mais flexível com a Educação a Distância.

Vários programas foram implementados nos anos que seguem, entre eles o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR (1996), o Programa de Alfabetização Solidária – PAS (1997), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998) e, mais recentemente, o Brasil Alfabetizado. Estes programas guardam entre si, pelo menos, dois traços comuns: em nenhum houve o controle ou coordenação por parte do Ministério da Educação, ambos foram desenvolvidos em regime de parceria, na qual diferentes instâncias governamentais, sociais e instituições de ensino e pesquisa estavam envolvidas. (Haddad e Di Pierro, 2000).

Aproximando-se do atual contexto que vivemos, em 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, suas principais características configuram-se como reparadora, equalizadora e permanente. No cenário internacional acontece, a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – maior evento nesta modalidade educacional, sua primeira edição aconteceu na Dinamarca, em 1949, e a sua sexta edição foi sediada, em 2009, num país da América do Sul, o Brasil, este acontecimento tem como apelo redobrar os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% até 2015.

Diante de um breve histórico da EJA, denotou-se ao longo dos anos a preocupação de estudiosos com a formação desses alunos. No entanto as discussões ficam restritas ao campo das ideias; os alunos não são investigados quanto a aspectos da apropriação efetiva do conhecimento e por isso justifica-se a importância deste trabalho.

## 2.2 O QUE É LEITURA?

Segundo o dicionário Aurélio, ler significa: percorrer com a vista (o que está escrito); ver e estudar (coisa escrita); decifrar e interpretar o sentido de; veja perceber; adivinhar; acessar (dados em uma unidade de armazenamento ou em um arquivo); ler em voz alta; ler; ser capaz de reconhecer palavra(s) ao vê-la(s) escrita(s). Mas ao questionar o que significa leitura, certamente cada um terá uma resposta diferente, isso porque, antes de qualquer coisa, se trata de uma experiência individual, cujos limites não estão marcados no tempo e no espaço. A leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel ativo e deixa de ser mero decodificador. É o contexto onde o leitor atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência em seu desempenho na leitura. Segundo Martins (2004; p. 31) as inúmeras concepções vigentes de leitura, podem ser sintetizadas em duas:

- 1) Como uma decodificação mecânica e signos lingüísticos por meio de aprendizados estabelecidos a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana).
- 2) Como um processo e compressão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica)

De acordo com as investigações esta última dá concepção de uma abordagem mais ampla sobre o assunto, mas não se propõe a delimitação de informações, mas sim a troca de informações e experiências.

Com base nas afirmações acima, a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo acontece em um tempo e espaço, desenvolvendo-se a partir das necessidades e das experiências de vida do leitor. É possível confirmar esta ideia através de Kleiman (2010, p.13):

“A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento, que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”



Em face disso, “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós mesmos” (MARTINS, 1985, p. 22), o que mal ou bem, o leitor já faz sem ser ensinado. A função do professor não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros, mas também discutir com o leitor sobre sua respectiva leitura. Martins (1985, p.33, 34), considera ainda que:

A dinâmica do processo é, pois, de tal ordem que considerar a leitura apenas como resultado da interação texto-leitor seria reduzi-la consideravelmente, a ponto de se arriscar ao equívoco como pensar que um mesmo leitor lendo um mesmo texto, não importa quantas vezes, sempre realizaria uma mesma leitura. Não precisa ser especialista no assunto para saber o quanto as circunstâncias pessoais ou não (uma dor de cabeça, uma recomendação acatada ou imposição, um conflito social) podem influir na nossa leitura.

Enquanto afastados da cultura letrada, deve-se considerar a leitura como instrumento de poder e dominação dos que sabem ler e escrever; porém, antes disso, a leitura deveria ser ferramenta de reflexão, liberdade e oportunidade a todos.

### 2.2.1 Leitura Sensorial

Os sentidos (visão, tato, audição, olfato) podem ser apontados como os referenciais mais importantes do ato de ler. A leitura sensorial começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida, ela é a descoberta através das imagens, cores, materiais, sons, cheiros do que incita o prazer e agrada ou desagrade aos sentidos. Martins (2004, p. 42) sistematiza esta ideia:

A leitura sensorial vai, portanto, dado a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. Por certo alguns estarão a pensar que ler sensorialmente uma estória contada, um quadro, uma canção, até uma comida é fácil. Mas como ler assim um livro, por exemplo?

O livro, por exemplo, é um objeto que tem forma, cor, textura, volume, cheiro, som; para muitos essa é a leitura que conta. Para a criança essa leitura através dos

sentidos revela um prazer singular, o toque, a curiosidade, o estímulo, a descoberta, o encantamento, o universo escondido acabam desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo e assim surgem as primeiras escolhas para a concretização do ato de ler. Já os adultos apesar de possuírem uma postura mais séria diante do objeto livro, muitas vezes também são convencidos pela aparência, livros velhos, grossos ou finos demais, amarelados pelo tempo, sem ilustrações, letras miúdas, papel áspero, brochura que não se acomodam às nossas mãos, muitas e muitas vezes são dispensados pelos leitores (Martins, 2004).

Não se trata apenas de racionalizar o que está escrito, mas de envolver os sentidos, do contrário como explicar o prazer que pode despertar aos olhos e ao tato a leitura de um belo exemplar? Entretanto é possível enganar-se com o belo e mudar o percurso da leitura.

Mesmo com o início da era digital/eletrônica, com o rádio, a televisão, o computador, acabou destacando-se a importância do livro. A suspeita de que a escrita seria indispensável para o saber não se concretizou. Pelo embate entre a comunicação eletrônica, a comunicação oral e a complexidade da escrita, acabam ainda sendo mais valorizados os textos impressos e seus leitores.

Entretanto, quando deixar de ler apenas com os sentidos e passar a ficar triste, alegre, bravo, pensativo, choroso, com medo, espantado, curioso, ansioso, entrará em outro nível de leitura: o emocional.

### 2.2.2 Leitura Emocional

A leitura emocional é lida com os sentimentos, o que a torna subjetiva. No campo das emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor que se vê envolvido por teias trançadas no seu inconsciente. Essa leitura talvez seja a que dê mais prazer e é menos valorizada.

Certas situações tem o poder de desencadear as emoções, levam a outros tempos e lugares provocando emoções negativas ou positivas. Tudo acontece num processo de identificação pessoal e não temos o controle racional para detê-las. Passado o primeiro impacto da leitura emocional tenta-se até justificar as emoções até mesmo ridicularizando a capacidade como leitor.

Entretanto, cada um quer marcar-se como personalidade mesmo que por estereótipos inculcados, por outro lado somos intolerantes ao equilibrado e consciente. Conforme Martins (2004, p. 51):

Se não mascarássemos as nossas leituras e a sua memória, talvez elas nos revelassem muito mais de nós mesmo, das nossas condições de vida então. E do confronto de leituras certamente sairíamos fortalecidos. Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção. E sentimos que elas, com o passar do tempo, se tornaram referências de um período especial de nossas vidas, cheio de sonhos e aspirações.

Na leitura emocional acontece um fenômeno chamado empatia, que significa, por exemplo, sentir a dor ou o prazer do outro como ele o sente e perceber suas causas como ele a percebe, porém isso implica necessariamente na disposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo que depois venha a ser desprezado. Quem sabe, neste momento, pensar o texto menos como um objeto e mais como um acontecimento, principalmente porque na leitura emocional não importa perguntar-se sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto está tratando, mas sim o que provoca em seu leitor.

As preferências e rejeições quando não formadas por relações sociais, culturais e políticas, transformam a racionalização do leitor em zombaria, expressando emoções dissimuladas, quando não contrárias ao que realmente sentimos. Por exemplo, um livro que desgosta ou agrada é lido de forma diferenciada, a leitura é revelada de modo distorcido. Isso ocorre porque existem motivos intelectuais, nesse caso passa-se, mesmo que despercebidamente, a outro nível de leitura: o racional.

### 2.2.3 Leitura Racional

A leitura racional enfatiza o intelectualismo, conjunto de princípios que afirma a supremacia e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade. Esta leitura tende a ser única; o leitor lê o texto, se vê isolado do contexto e sem envolvimento pessoal, seguindo certas regras preestabelecidas. Isto é, o leitor avaliza um jeito de ler preexistente, condicionado por uma ideologia. Tal postura

coloca a leitura como um objeto lido apenas para o que interessa ao sistema de ideias ao qual o leitor está ligado. Ao se aplicar um método de leitura ao texto, adotando um comportamento estereotipado em relação a ele, põe-se também de lado uma maneira individual e especial de ler em função de uma leitura supostamente correta que está sob proteção de intelectuais.

A leitura racional é mantida por uma elite, a dos intelectuais: pensadores, escritores, críticos e mesmo artistas que reservam a si o direito de ditar normas à nossa leitura, bem como guardam para si o privilégio da criação e fruição das ideias. Conforme Martins (2004, p. 63):

Para muitos só agora estaríamos no âmbito do status letrado, próprio da verdadeira capacidade de produzir e apreciar a linguagem, em especial a artística. Enfim leitura é coisa séria, dizem os intelectuais. Relacioná-las com nossas experiências sensoriais e emocionais diminui sua significação, revela ignorância.

Na verdade, ocasionalmente confunde-se a leitura racional com a investigação pura e simples de um texto, com a análise complexa de sua estrutura interna enquanto sistema de relações entre as partes que o compõem, sem efetivamente estudá-lo como um todo. Este método de leitura limita a dinâmica da relação leitor-texto-contexto, dificultando uma compreensão maior do objeto lido.

Por fim, a leitura racional vem a somar à sensorial e à emocional, pois estabelece uma ponte entre leitor e conhecimento, possibilitando uma reflexão e reorganização do mundo objetivo, tornando possível, no momento da leitura, questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. Este nível de leitura não é importante só por ser racional, mas por aquilo que seu processo oferece: ampliar os horizontes do leitor.

### 2.3 A LEITURA E O LEITOR

A leitura para ser efetiva precisa preencher uma lacuna em nossa vida, precisa ir ao encontro de uma necessidade, de um desejo, de uma expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. De acordo com Martins (2004, p.84)

A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensa. E, se pensarmos especialmente na leitura a nível racional, há que considerar o esforço para realizá-la. O homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa de tanto treinamento quanto necessita seu físico para, por exemplo, tornar-se um atleta.

Este ensaio para a leitura efetiva implica aprender e desenvolver determinadas estratégias. De simples manuais didáticos aos estudos mais aprofundados que requerem o ato de ler, todos proporcionam instruções ora menos, ora mais objetivas e eficientes. Kleiman (p. 49, 2002) afirma:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Essas estratégias do leitor são ordenadas em Estratégias Cognitivas e Metalinguísticas.

Estratégias Cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para alcançar algum objetivo de leitura. (...). As Estratégias Metalinguísticas são as operações realizadas com algum objetivo na mente, sobre os quais temos controle consciente. Suas principais características são: autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura. (Kleiman, p. 50, 2002)

Entretanto cada leitor tem que buscar a estratégia mais apropriada a si mesmo, para melhorar seu desempenho. Auxiliam-no, entre os tantos fatores, a mente, a concentração, o ambiente, o tempo livre, a disponibilidade de material de leitura e até material de apoio (lápiz, borracha, papel em branco, almofadas, escrivaninhas, poltronas, etc.).

Todavia, se tudo isso pode influenciar e criar uma atmosfera propícia para a leitura e que raramente é desnecessário, fundamental mesmo é a continuidade da leitura e o interesse em realizá-la.

Há quem só consiga êxito em sua leitura, sentado sozinho em silêncio total, fazendo anotações, sublinhando passagens do texto, outros fazem deitados ou mesmo de pé em meio a maior balbúrdia. Enfim cada um deve buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais significativa.

De acordo com Martins (2004, p.85) “a releitura traz muitos benefícios, oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional”. Pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos, antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação.

Um dos motivos pelos quais ocasionalmente o leitor sente-se desanimado diante de uma leitura considerada difícil está no fato de supor a incapacidade para entendê-la. Isso é um equívoco. Por que desistir de uma leitura racional se há o interesse e necessidade de realizá-la? Entretanto, não adianta ficar relendo mecanicamente, assim como o faz o analfabeto funcional - indivíduo que, mesmo adquirindo as habilidades da leitura e escrita, não satisfaz às demandas do seu cotidiano para desenvolver-se eficazmente na área profissional e pessoal - para diminuir a tensão, e amenizar as barreiras que impedem a prática da leitura, importa não considerar o texto como uma ameaça. É importante se tranquilizar, não se preocupar em decifrá-lo, mas observá-lo pelo ângulo que mais lhe atraia. Se a leitura tratar-se de um livro, folhei-o ao acaso, sem se sentir obrigado a entender, mas procurando contemplá-lo estabelecendo relações com o seu conhecimento prévio.

É de extrema importância não ter medo de trazer para a leitura quaisquer vivências passadas; procurar indagar o texto – quem sabe ele lhe apresente falhas, seja confuso, inconseqüente e não há por que simplesmente aceitá-lo. Quem já não largou um livro ao ler as primeiras páginas simplesmente por não ter lhe despertado interesse ou curiosidade? Porém é importante discutir a respeito, buscar esclarecimentos com outros leitores, pois é possível enganar-se. De acordo com Kleiman (2002, p.52).

Na aula de leitura, por exemplo, é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Vale ressaltar que, se já há unanimidade quanto à importância da leitura na vida do educando, para a formação do docente é imprescindível, inclusive com a continuidade desta formação ao longo da vida profissional. Silva (2005, p.12) confirma que “algumas reflexões recentes apontam [...] que o professor lê muito menos do que os alunos. [...] O repertório de leitura do professor ou parou no tempo por falta de condições de atualização, ou nunca se formou ao longo de sua própria

escolaridade”. É importante o professor não esquecer que exerce grande influência sobre seus alunos, do início ao fim de sua vida escolar, o que o torna instrumento importantíssimo na formação de leitores e no despertar do interesse e do gosto pela leitura.

Desta forma objetiva-se verificar as barreiras que impedem a prática da leitura na EJA, em uma turma da disciplina de Língua Portuguesa, para que seja feita uma reflexão sobre a importância que a leitura possui na vida destes alunos.

Para isto apresenta-se no próximo capítulo as narrativas e suas respectivas análises sobre barreiras que impedem a prática da leitura na EJA.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa a seguir foi realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA, localizado na cidade de Medianeira, região Oeste do Paraná. Este estabelecimento de ensino funciona em apenas um turno (noturno), ofertando as séries iniciais do ensino fundamental e ensino médio. As aulas são realizadas em duas modalidades: coletiva e individual. Os alunos são jovens, adultos e idosos, havendo entre eles surdos e cegos. A estrutura pedagógica segue os padrões do sistema regular de ensino quanto à seriação, carga horária e currículos por disciplina.

A equipe pedagógica da Escola é constituída por um diretor, duas pedagogas, quatro técnicos administrativos e trinta professores, três intérpretes e uma professora itinerante. A Escola atende aproximadamente 510 alunos, no Ensino Fundamental e Médio, com faixa etária entre 15 e 80 anos, incluindo atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais - inclusão de deficientes auditivos, deficientes visuais e necessidades motoras.

A infra estrutura escolar conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra de esportes, sala de professores, direção e supervisão.

A pesquisa de campo foi realizada em novembro de 2011, em uma turma de ensino fundamental, especificamente da disciplina de língua portuguesa, formada por quinze alunos. O estudo apresentado é baseado nas experiências dos alunos.

#### 3.2 TIPO DE PESQUISA

Com a intenção de compreender quais as barreiras que impedem a prática de leitura na EJA, no município de Medianeira, região Oeste do Paraná, foi adotada a pesquisa qualitativa, tendo como base referencial para esse tipo de pesquisa os pressupostos de Bogdan & Biklen (1982, *apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986), que de



forma geral, apontam cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: (1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, (2) os dados coletados são predominantemente descritivos, (3) há uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto propriamente dito, (4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e (5) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesse sentido, para que o estudo de caso seja considerado qualitativo, deve possuir características fundamentais como visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, buscar retratar a realidade, usar variedades de fontes de informação, revelar experiência de outros, permitir generalizações naturalísticas, representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, tratando o assunto em questão como uma representação singular da realidade historicamente situada.

### 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os depoimentos dos alunos foram feitos no ano de 2011, através de entrevistas que são tratadas como narrativas, conforme propõe Lopes (2002, p. 63):

No processo de construção de identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo.

Esta teoria torna-se interessante porque tanto o significado quanto as identidades sociais são re(construídas) nas interações diárias de agentes sociais, através das histórias que narramos (MOITA LOPES, 2003).

Ao todo foram realizadas quinze entrevistas, no CEEBJA de Medianeira, em uma turma de alunos matriculados na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Os registros foram gerados tendo como ponto de partida um questionário que foi elaborado e aplicado pela própria autora deste trabalho.

Através do questionário, buscou-se traçar, primeiramente, um perfil das realidades dos alunos entrevistados, de como se deu o processo de

desenvolvimento escolar e social desses participantes e, para um melhor delineamento do trabalho de identificação das barreiras existentes nas práticas leitoras desses educandos, foram elaboradas 20 perguntas (conforme Apêndice A), distribuídas em 4 (quatro) áreas de interesse da pesquisadora, sendo: a) identificação do aluno pesquisado (perguntas 1 a 6); b) envolvimento do aluno com a leitura (perguntas 7 a 12); c) as barreiras que o aluno já identificou ou que ele mesmo impõe em sua própria prática leitora (perguntas 13 a 15); d) a contribuição do ensino da EJA para o desenvolvimento desse aluno leitor (perguntas 16 a 20).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, busca-se descrever os procedimentos de análise dos dados coletados nas entrevistas com os alunos. Serão transcritos excertos<sup>1</sup> dos depoimentos coletados. Além disso, foram utilizados nomes fictícios para proteger as identidades dos participantes.

Primeiramente, ao ser apurado o perfil dos alunos matriculados na turma da disciplina de língua portuguesa do CEEBJA de Medianeira, escolhida pela pesquisadora, constatou-se certa diversidade de características no que diz respeito à idade, estado civil, a ocupação profissional, religião e ao tempo em que os alunos se mantiveram evadidos da escola. A partir dessas informações quanto ao perfil dos alunos, foi possível entender um pouco da realidade dos entrevistados.

Quanto ao envolvimento dos(as) alunos(as) com a leitura, foi possível perceber que, com exceção de dois entrevistados que afirmaram não gostar de ler, os demais apresentam certa apreciação pela leitura e consideram-na importante para suas vidas, conforme pode-se notar nos dois depoimentos abaixo transcritos:

### Excerto 1

“Gosto porque me faz conhecer as histórias passadas”. (João)

### Excerto 2

“Sim, porque aprendemos muitas coisas legais, como escrever melhor, falar corretamente”. (Adriana)

Porém, apesar de tais afirmações, os alunos(as) fazem ressalvas quanto ao conteúdo a ser lido. Por exemplo, o aluno Paulo diz que gosta de ler somente se o assunto for importante, a aluna Sandra não gosta de histórias muito antigas, Marta prefere qualquer coisa que tenha bastante desenho como gibi. Isso deixa evidente que sem um verdadeiro envolvimento com a leitura, as pessoas permanecerão como

---

<sup>1</sup> excerto  
ex.cer.to  
adj (lat *excerptu*) Tirado, extraído. sm Trecho, extrato.

meros espectadores do mundo das letras e condicionados a uma leitura restrita de assuntos e de fontes ou materiais de pesquisa e informação.

De forma geral, esses alunos, a exemplo do que ocorre com tantos outros cidadãos, ainda estão condicionadas a ler apenas quando necessitam dar conta de uma determinada situação, e não, a leitura pelo saber, pelo desenvolvimento, pelo crescimento, pela informação, pela curiosidade ou pelo prazer. É a respeito disso que fala Paulo Freire ao afirmar que:

[...] Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1997, p. 20)

Nem todos os alunos conseguem participar deste processo de leitura e acabam simplesmente deixando a mesma de lado. De acordo com Kleiman (2002, p.16) “uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno”. Esta resistência pode vir de diversos fatores: traumas, falta de hábito/tempo, ansiedade entre outros. Pode-se tomar como exemplo os depoimentos a seguir:

#### Excerto 3

“Não. Eu não tenho paciência para ler, até acho interessante, mas não consigo pegar o gosto pela leitura”. (Sandra)

#### Excerto 4

“Não, por que não tenho paciência de ficar lendo, num só lugar parada”. (José)

Isso torna fundamental a figura do professor, descobrindo a melhor forma de trabalhar e motivar estes alunos. No caso desta turma pesquisada, por exemplo, a professora proporciona, através de encontros semanais na biblioteca, um momento de leitura livre, assim o tipo de leitura fica a critério de cada um.

Vale ressaltar, também, que alguns alunos participantes também declararam ter o hábito de ler em seu cotidiano. São alguns dos seus materiais de leitura: a

Bíblia, revistas, jornais, receitas médicas ou culinárias, matérias esportivas, gibis, livros, contas, placas, algo referente ao trabalho como manual de instruções e computador. Diante disso, observou-se que o fator escolha do material de leitura foi determinante no processo de desenvolvimento desse aluno no que se compete à leitura.

Apesar de este não ser o foco da presente pesquisa, também foi possível detectar através das entrevistas que muitos dos alunos possuem grandes dificuldades com relação a concentração, a escrita e interpretação, situações que poderiam ser amenizadas com o hábito da leitura.

Questionados se entendem tudo que leem, dois dos alunos apresentaram as seguintes respostas:

#### Excerto 5

“Depende, se não tiver palavras muito difíceis, procuro uma pessoa que entenda mais do que eu”. (Lucia)

#### Excerto 6

“Quase sempre sim, se por acaso não entendo algo peço explicação ao meu filho ou vou ao Google tirar as dúvidas”. (Marta)

Conforme já citado anteriormente, Kleiman (2010, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Portanto, o aluno deve tornar-se consciente que a leitura é algo que depende do engajamento e identificação com as informações do texto. O conhecimento de mundo, os aspectos linguísticos e textuais devem ser ativados durante a leitura para chegar à compreensão.

Além disso, a leitura exige outros quesitos, entre eles, gosto, tempo e disposição. Diante disso, alguns alunos justificam sua falta de leitura atribuindo a culpa a diversos fatores já citados anteriormente:

#### Excerto 7

“Tempo, não achamos tempo pra ler”. (Jorge)

## Excerto 8

“Preguiça, falta de hábito”. (Lucia)

## Excerto 9

“Às vezes o cansaço do dia a dia”. (Simone)

De maneira geral, os alunos não possuem uma prática rotineira de leitura e apresentam vários motivos para a falta da prática da mesma. Porém foi possível detectar que o tempo é uma das principais barreiras que impedem a prática leitora.

Na entrevista foi mencionado quanto tempo especificamente os alunos dedicam-se a leitura, verificou-se um período quase que insignificante se compararmos a importância da leitura na vida do sujeito. Como é possível observar nas afirmações abaixo:

## Excerto 10

“30 minutos por semana”. (Tereza)

## Excerto 11

“Uma hora por semana mais ou menos”. (Paulo)

Seria de extrema importância para o aluno estabelecer um horário semanal de leitura, não menos do que duas vezes por semana, nem menos que trinta minutos, para ler um trecho significativo. Porém é importante frisar que não há nenhum parâmetro real a ser seguido no que diz respeito a leitura, neste parágrafo são citadas apenas meras sugestões, porém é fato dizer que quanto maior o tempo dedicado a mesma, maior será o aprendizado. Quanto a essa questão, Kleiman (2002, p. 15) faz a seguinte afirmação:

(...) o lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de professores da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.

Entretanto, há que se levar em conta que os participantes desta pesquisa são alunos que estão fora da escola há pouco ou muito tempo, que tentam conciliar

trabalho, responsabilidades e estudo. Diante disso, cabe ao professor criar uma prática pedagógica diferenciada, com o objetivo de incentivar e motivar estes alunos, já que, percebe-se com clareza a valorização, por parte do aluno, do papel do professor no momento da leitura.

#### Excerto 12

“Ela deu liberdade na leitura, podemos ler o que queremos, é muito legal”. (Marcelo)

#### Excerto 13

“...ela que me incentivou quando estava desanimada”. (Paula)

Deste modo os alunos não se sentiram presos ou pressionados a ler o que somente a professora gosta ou imagina ser o melhor para eles, entretanto a professora deve ser leitora. Silva (2005: 14), afirma “quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor (...)” Entretanto, não espera-se que o professor seja um mágico mas pelo contrário, que esteja sempre empenhado em se atualizar, buscar, ler, levando em conta que o que sabe teoricamente é um grande aliado da sua prática em sala de aula, ressalta-se ainda que, esta responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor de português. Não é só este professor que deve estar atento às falhas e necessidades dos alunos na área da leitura.

Um dos pontos da entrevista também questiona se houve influência familiar no hábito de leitura. Nem sempre a frequência de leitura ou até a falta da mesma em ambiente familiar influencia o aluno da EJA. Entretanto é possível observar no depoimento a seguir, que outros aspectos também são relevantes, por exemplo, nem sempre é possível adquirir o material de leitura, pois, não há empréstimo escolar, nem condições de comprá-los. Hoje existem inúmeras bibliotecas, mas nem sempre foi assim.

#### Excerto 14

“Todos os dias via meu pai lendo o jornal. Bom naquela época não gostava muito de ler, o jornal não me interessava e os livros infantis tinha que ler lá na escola, a

professora não deixava trazer pra casa e em casa eu não tinha esses livros entende? Com o passar do tempo acabei gostando”. (Sandra)

Excerto 15

“Não, eu me interessei sozinho”. (João)

Excerto 16

“O pai e a mãe só liam a Bíblia, mas mesmo assim nunca me interessei pela leitura”. (Marta)

Por fim, conclui-se que independente da perspectiva teórica, a prática da leitura ainda está longe de alcançar seu objetivo, que é aproximar os alunos à leitura, dentro ou fora da escola. E para reverter este quadro alarmante de distanciamento da leitura, é necessário trabalhar incessantemente a conscientização dos sujeitos, usar práticas pedagógicas diferenciadas e direcionadas à clientela EJA, criar projetos de leitura, tentar tornar o ambiente escolar o mais agradável possível e ler não apenas na aula de língua portuguesa, mas em todas as disciplinas, pois todo professor, é professor de leitura e deve ser comprometido com a mesma.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as barreiras que impedem a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos. O cenário teve por atores quinze alunos de uma turma de língua portuguesa do ensino fundamental, num município da região Oeste do Paraná.

Conforme as repostas em anexo, os alunos possuem encontros semanais na biblioteca, todas as quartas-feiras, onde acontece uma hora e meia de leitura livre. A prática pedagógica executada pela professora faz com que estes alunos descubram quais são seus próprios gostos e possam sentir-se livres para tal prática, além do que alguns citam que já passaram a ler mais depois que voltaram aos bancos escolares, porém a atitude não é levada como hábito.

Entretanto, ao questionar estes alunos, o que se pôde observar foi um conflito de opiniões, alguns gostam de ler, outros nem tanto, mas apesar da falta de costume para com a leitura, a maioria concorda sobre a importância da mesma. Porém, o fato de admitirem a importância da leitura, não altera o quadro negativo marcado pela falta de prática da mesma. Muitos alunos culpam a falta de tempo, o cansaço, a dificuldade de concentração e interpretação, o barulho, a pontuação, as palavras difíceis, a falta de figuras, ou simplesmente o fato de não gostar ou até mesmo a preguiça como barreiras que os impedem a praticar a leitura.

Sabendo que leitura é uma atividade complexa por implicar vários níveis de conhecimento, que apresenta informações explícitas e implícitas, que necessita de conhecimentos prévios de mundo, lingüístico e textual (Kleiman, 2002, p. 13), e que é instrumento de libertação, caberá ao professor auxiliar o aluno a descobrir esta complexidade, valor e a utilidade da leitura.

Pelas abordagens realizadas na turma, foi possível detectar que o professor poderá utilizar-se efetivamente de atividades ligadas ao cotidiano do aluno, desenvolver aulas mais dinâmicas e estimulantes, valorizar e aproveitar ainda mais os conhecimentos e habilidades de cada um, promover o sentimento de grupo, criar vínculos, enfim, estimulá-los a leitura.

Pode-se afirmar ainda que, na modalidade EJA, em função das barreiras enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos, se não houver uma prática pedagógica, um ambiente e um material

apropriado à faixa etária e ao seu contexto, diminuem-se as chances de motivação para que os alunos leiam.

A EJA ainda precisa de diversos olhares sobre vários aspectos que a constituem, para que se trilhem caminhos que desponham uma educação realmente de qualidade para jovens e adultos, tanto aos que estão iniciando agora quanto aos que buscam continuar o seu processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

BARROS, F. R. **Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: 2011. 242 p. Dissertação de Mestrado. IEL – Unicamp. 2011

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 08 ed. São Paulo, Olhos d'agua, 1997.

FERREIRA, Aurelio B. H. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Positivo, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

KLEIMAN, A. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 13ª. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2010.

LAJOLO, M. P. (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 47 p.

\_\_\_\_\_. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço ?**. 1ª. ed. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. 55 p.

LDB 9394/96, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos.

LIMA, S. L. A. **Práticas Leitoras e Histórias de Leitura dos Alunos da EJA II**. Campinas: 2009. 33 p. Monografia de Especialização. IEL – Unicamp. 2009

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo. Brasiliense, 1994. v. 74

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercados de Letras, 2003.

SILVA, E. T. da. **A produção de leitura na escola – Pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2005.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Perguntas realizadas aos alunos

- 1.Sexo: ( )Feminino ( ) Masculino
- 2.Qual sua idade?
- 3.Qual seu estado civil?
- 4.Qual sua profissão?
- 5.Qual sua religião?
- 6.Há quanto tempo estava evadido da escola?
7. Você gosta de ler? Por quê?
8. Você considera a leitura importante? Por quê?
- 9.Na escola você lê por gosto ou apenas por dever escolar?
- 10.Forá da escola, no decorrer da semana, quanto tempo (aproximadamente) você dedica especificamente à leitura?
- 11.Que tipo de material você costuma ler? (contas, lista telefônica, receitas culinárias, manual de instruções, Bíblia, cartazes, placas, bulas, receita médica, bilhete, carta, embalagens, letreiro de ônibus, rótulos, gibis, jornal, revista, livro, agenda, gibis, etc)
- 12.Em sua infância com qual frequência você via alguém lendo em casa? Você acredita que isso tenha influenciado em seu hábito de leitura?
- 13.Quais as barreiras que impedem a sua prática de leitura?
- 14.Quais as suas dificuldades no momento da leitura?
- 15.Quando lê, entende? Quando não entende, o que faz? Como procura solucionar o problema?
- 16.Depois que você começou a frequentar as aulas, você sentiu que começou a ler mais (o que por exemplo)?
- 17.Você considera que o trabalho da professora teve uma contribuição importante? Por quê?
- 18.Você se lembra de alguma situação que a professora fez na sala de aula que considerou importante para que você passasse a se interessar mais pela leitura e escrita?
- 19.Você tem por hábito utilizar a biblioteca da escola para leitura? Existe um setor de empréstimo na biblioteca de sua escola?
- 20.Há momentos dedicados a leitura livre e silenciosa em sala de aula? Quantas vezes por semana se repete esta prática?