



REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA EJA SOBRE SUAS PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARES E EXTRAESCOLARES

Germana Correia de OLIVEIRA

(Secretaria de Estado da Educação da Paraíba/ PROFLETRAS – UEPB)

germanacorreia@gmail.com

Maria do Socorro Flor ANTONINO

(Secretaria de Estado da Educação da Paraíba/ PROFLETRAS – UEPB)

socorroflor.adv@gmail.com

Resumo

Ao abordarmos a questão do ensino da leitura, não podemos deixar de considerar as representações das múltiplas e complexas das práticas de letramento em que os alunos estão inseridos, práticas estas fortemente marcadas pelo maior acesso ao material impresso e ao veloz advento das mídias digitais nos nossos dias. Faz-se necessário, portanto, que voltemos a atenção para os diversos elementos contingenciadores do ensino de leitura dentre os quais estão, necessariamente, as representações que os alunos têm das práticas de leitura em que estão envolvidos, pois elas podem nos informar muito sobre como conduzir as ações didáticas que envolvem a leitura ou concorrem para o desenvolvimento pleno de sua prática, seja no interior da escola ou fora dela. Desse modo, esse estudo visa refletir sobre as representações que os alunos da EJA têm sobre as suas práticas de leitura escolares e extraescolares a fim de, a partir dessa reflexão, contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da leitura nessa modalidade de ensino. Os dados aqui analisados são oriundos de uma experiência de intervenção didática junto a alunos de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande- PB. Portanto, para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, documentamos todos os registros resultantes da experiência didática, os quais constituem o nosso corpus (registros de aula, anotações resultantes da observação direta e respostas aos questionários). Os resultados revelaram que apesar de considerarem a leitura importante, os alunos não se sentem capazes de incorporar as leituras que valorizam ao seu dia a dia. Em sua maioria, subestimam ou não reconhecem o rico universo de eventos e práticas de letramento de que fazem parte, seja dentro e/ou fora da escola o que traz implicações diretas ao processo de ensino-aprendizagem. Esses jovens e adultos da EJA, portanto, carecem de maior envolvimento consciente acerca das representações sobre as práticas de leitura socialmente situadas de que fazem parte, de modo que estas passem a “fazer sentido” em suas vidas e a lhes proporcionar oportunidades de crescimento intelectual e, por consequência, inserção social, dada a sua diversidade e heterogeneidade.

Palavras-chave: Leitura, alunos, EJA.

Introdução

Nas situações de ensino que temos vivenciado ao longo dos anos de docência em escolas públicas, especialmente na EJA¹, é comum ouvirmos depoimentos de alunos que se dizem incapazes de ler, por exemplo, um livro na íntegra – e, por isso, não se veem como sujeitos leitores, nem na escola, nem fora dela.

Os alunos da EJA são sujeitos que, no geral, vêm para a escola com o intuito de concluir os estudos, entretanto, motivados pela possibilidade de alcançar novas conquistas que o “diploma” pode lhes promover no mundo do trabalho e, muitas vezes lhes falta a compreensão de como as práticas de linguagem podem exercer importante papel nesta inserção social almejada.

Essa realidade é, em parte, resultante do fenômeno que, segundo Lerner (1996) se percebe nas escolas: a desnaturalização da leitura. Na instituição escolar pública, além de ler por obrigação, o aluno, quando quer ler, enfrenta problemas diversos, como a falta de acesso a livros, revistas e jornais, sejam impressos ou digitalizados, falta de espaço apropriado para a leitura que viabilize o ato de ler como algo prazeroso e significativo, a partir do qual o leitor seja impelido a refletir e interagir no mundo em que vive.

Nesse cenário, o ensino da leitura, em especial, não tem sido realizado conforme orientam os documentos oficiais e o que percebemos são práticas que deslegitimam a natureza social e interacional do ato de ler. Este fato acaba reforçando entre os alunos a desvalorização das práticas de leitura de que já fazem parte e a desmotivação para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos diversos contextos de letramento. O que vemos é a subordinação do aluno ao texto, em detrimento da criação do diálogo, e não há a preocupação com a história de leitura do educando.

É preciso considerar que, caracterizando-se como pessoas jovens e adultas em processo de escolarização, os alunos da EJA convivem com situações e materiais de leitura os mais variados em suas casas, na rua por onde andam, no trabalho, na igreja, nas atividades de lazer. Esses materiais estão relacionados às atividades nas quais se constroem representações sobre o que é ler, como se lê, sobre ser ou tornar-se leitor, o que pode ser lido e que tipos de materiais e textos são valorizados socialmente (reconhecidos como legítimos de serem lidos).

Além disso, devemos considerar que os jovens e adultos que procuram a EJA têm uma bagagem de conhecimentos adquiridos de maneira informal, os quais estão fundamentados em suas crenças e valores já constituídos (MEDEIROS,2008)

¹ Educação de Jovens e Adultos.



Faz-se necessário, portanto, que voltemos a atenção para os diversos elementos contingenciadores do ensino de leitura dentre os quais estão, necessariamente, as representações que os alunos têm das práticas de leitura em que estão envolvidos, pois elas podem nos informar muito sobre como conduzir as ações didáticas que envolvem a leitura ou concorrem para o desenvolvimento pleno de sua prática, seja no interior da escola ou fora dela.

Ao abordarmos a questão do ensino da leitura, não podemos deixar de considerar as representações múltiplas e complexas das práticas de letramento em que os alunos estão inseridos, práticas estas fortemente marcadas pelo maior acesso ao material impresso e ao veloz advento das mídias digitais nos nossos dias.

Desse modo, esse estudo visa **refletir sobre as representações que os alunos da EJA têm sobre as suas práticas de leitura escolares e extraescolares** a fim de, a partir dessa reflexão, contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da leitura nessa modalidade de ensino.

Metodologia

Tendo escolhido a sala de aula como ambiente de investigação e o processo de ensino-aprendizagem da leitura como objeto de análise, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de base predominantemente etnográfica, uma vez que pressupõe, dentre outros procedimentos, a presença da pesquisadora em campo para que, a partir da sua participação e observação, seja possível mapear o contexto, obtendo os dados dos próprios informantes, sujeitos da pesquisa (CORACINI, 2007).

No interior desta tendência metodológica, optamos por desenvolver ações de natureza participativa e cooperativa junto aos alunos envolvidos no processo de aprendizagem em questão, de modo que estes sujeitos refletissem e discutissem sobre o problema investigado, gerando, com isto, aprendizagem.

Assim, a pesquisa realizou-se junto a alunos de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, da modalidade EJA, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no município de Campina Grande - PB.

Na nossa pesquisa, especialmente, atuamos junto aos alunos do turno da noite (turno em que é oferecido o Ensino na modalidade EJA). Nesse contexto, os discentes matriculados apresentam grande heterogeneidade de perfis socioeconômicos e culturais, mas que caracterizam-se, predominantemente, por serem pessoas que abandonaram os estudos em



algum momento da vida devido a fatores como: trabalho, gravidez precoce, baixa autoestima (desestímulo) e marginalidade (drogas e criminalidade), dentre outros.

Tais alunos enquadram-se nas faixas etárias entre 16 e 50 anos, sendo que a maioria são homens, entre 18 e 25 anos de idade.

As ações de coleta de dados foram realizadas através da observação participante de uma intervenção didática realizada junto aos alunos envolvidos, ao longo de um semestre letivo. Esta intervenção didática foi norteada pela problematização acerca das práticas de leitura dos aprendizes.

Inicialmente, realizamos os primeiros contatos com os alunos partícipes da pesquisa, momento que coincidiu com o início do ano letivo. Desse modo, as primeiras aulas foram destinadas à interação entre a professora-pesquisadora e os seus alunos. Ao discorrermos sobre o fato de que a pesquisa voltava-se para o desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos, muitos revelaram curiosidade em saber o que exatamente estudaríamos e como isso iria repercutir na sua formação: – *Professora, para que vamos precisar ler melhor?* –, interrogaram alguns alunos. Esta questão foi utilizada como pretexto para inserirmos as discussões que objetivavam justamente abordar o tema da importância da leitura no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, fazer os alunos refletirem sobre a concepção e vivências de leitura que tinham acumulado ao longo das suas vidas.

Neste ínterim, as primeiras aulas tiveram o objetivo de promover a reflexão acerca da importância e valorização da leitura na sociedade e coletar informações que nos possibilitassem traçar o perfil das práticas letradas dos nossos alunos e suas representações acerca da leitura.

Nestas aulas, o objetivo geral foi o de provocar as reflexões iniciais dos alunos sobre o ato de ler e suas implicações para a sua vida em sociedade. Dessa forma, achamos interessante iniciar as aulas com a exibição de um documentário, intitulado “Caminhos para ler o mundo”, produzido pela TV escola. Tal vídeo apresentava entrevistas, reportagens, relatos de experiências de pessoas comuns mostrando a relação que tinham com o universo da leitura. A mensagem central do texto era a de que, independente da sua classe social ou profissão, todos precisam desenvolver o gosto pela leitura e ler de forma crítica. Após a exibição do vídeo, procedemos a um debate em que os alunos narraram suas experiências de leitura e o papel que esta representava em suas vidas.

As duas aulas seguintes deram continuidade às reflexões iniciadas e enfocaram a leitura do texto de opinião intitulado “A importância da leitura no mundo contemporâneo”, de Roberto C. Dauto. Após um breve debate, os alunos responderam por escrito a questões de



uma atividade de interpretação que abordou as ideias centrais do texto, diversidade de gêneros textuais/discursivos existentes para a leitura, desenvolvimento do gosto pela leitura a partir do núcleo familiar e sobre a cultura da leitura na rotina dos alunos.

Nas aulas seguintes, aplicamos, junto aos alunos da turma envolvida, um questionário que contemplou as questões levantadas nos debates e cujas respostas nos permitiram traçar um perfil das práticas de letramento por eles vivenciadas, revelando suas preferências e anseios em termos de leitura, as quais demonstram a sua constituição enquanto sujeitos leitores. Tal questionário foi respondido pelos alunos com a mediação da professora-pesquisadora.

Portanto, após esta trajetória interventiva, para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, documentamos todos os registros resultantes da experiência didática, os quais constituem o nosso *corpus* (registros de aula, anotações resultantes da observação direta e respostas aos questionários).

No interior da nossa opção metodológica, pretendemos utilizar o método de triangulação do *corpus*, o qual, segundo Cançado (1994, p. 54), corresponde ao “uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Nossa abordagem dos dados resultantes da intervenção didática seguiu o paradigma qualitativo, em que, numa análise de cunho interpretativista, buscamos verificar os significados das ações e eventos de aprendizagem compartilhados entre professora-pesquisadora e os alunos envolvidos, expressos ora pela linguagem, ora pelas ações desses sujeitos (ANDRÉ, 2004).

Resultados e Discussão

Neste tópico, nos dedicaremos a descrever e analisar o perfil dos alunos que compõem a turma pesquisada no que diz respeito a sua constituição enquanto sujeitos leitores, através do mapeamento de suas práticas de letramento e das representações que estes alunos possuem acerca do ato de ler.

Desse modo, nas aulas que antecederam a aplicação do questionário, motivados pela leitura de textos sobre a importância do ato de ler no mundo contemporâneo, os alunos revelaram reconhecer que ler é importante, mas confessaram que a leitura não é uma prática constante em suas vidas. Os discentes relacionaram esse fato desde à falta de tempo, ao pouco acesso aos livros ou até mesmo à preguiça ou sono que têm quando começam a ler.



As informações oriundas desse momento inicial serviram para confirmar a asserção que levantamos acerca da heterogeneidade das representações que os alunos têm da leitura.

Ilustram essa percepção algumas respostas apresentadas à interpretação escrita relativa ao texto lido sobre a importância da leitura, envolvendo o tema do gosto pela leitura a partir do núcleo familiar e sobre a cultura da leitura na rotina dos alunos:

“sem leitura você está totalmente perdido” (A₆)²

“a leitura na infância é essencial para o futuro” (A₂)

“ler *fais* bem e *fais agente* escrever melhor” (A₈)

“Tudo em que fazemos precisamos de leitura” (A₉)

“O exemplo de casa serve de estímulo para que possamos gostar da leitura” (A₃)

“Ninguém da minha família lê, mas mesmo assim gosto de ler” (A₁₆)

“Em minha rotina a leitura não aparece como costume devido a pouco tempo que tenho” (A₃)

“Eu não sou de estar lendo mas sei que ajuda *cem porcento* na nossa aprendizagem e na inteligência (A₁₂)

“A leitura me ajuda a ficar mais dentro das notícias e posso me divertir lendo e ao mesmo tempo aprendo” (A₁₅)

“Agora eu quero ler mais” (A₈)

Com essas respostas dos alunos, confirmamos a ideia de que a importância da leitura é algo que está presente em sua consciência. Esses, ao longo da sua vida escolar ou fora dela, foram afetados por ações de estímulo ao ato de ler, reconhecendo nela a possibilidade de aprendizado. Outro aspecto importante a ser observado é a necessidade que os alunos demonstram de buscar a leitura, pois eles a veem como instrumento de acesso à educação.

Em resposta ao questionário que contemplava as questões voltadas às **concepções e vivências de leituras** dos alunos, a maioria dos alunos investigados concebe a leitura como um ato de aprendizagem, entendimento, uma “coisa legal” que pode ser usada no dia a dia para resolver problemas do cotidiano ou que também serve como passatempo. Nesse sentido, as respostas foram muito variadas e revelaram a dificuldade que os alunos tiveram em definir este ato complexo. Para a aluna A₂, “leitura é uma troca de informações e com ela adquirimos

² Os alunos foram aqui identificados pela sigla A_n, equivalendo A a aluno, e n ao número que atribuímos ao mesmo na sistematização dos dados.



bastante conhecimentos”. Nesse enunciado, a aluna admite uma visão de leitura como ação de busca de informações e aprendizados.

Sobre o gosto pela leitura, metade dos alunos afirmou não gostar de ler por lhes faltar a paciência. Já os que afirmaram gostar de ler, justificaram que a leitura “é boa para a mente e nos faz esquecer dos problemas” (A₂₂). Dois dos alunos responderam que só começaram a gostar de ler quando “conheceram a palavra de Deus” (A₅ e A₉). Outros, entretanto, afirmaram gostar de ler, mas que são impedidos por não acharem ambiente adequado em suas casas para realizarem a leitura: “Tento ler em casa, mas é muito barulho e não me *concentro*” (A₂₃). Sendo assim, predominam nas respostas as justificativas para a falta de realização das leituras como algo rotineiro. A leitura é uma ação que, para ser realizada, encontra vários empecilhos na vida do jovem e do adulto.

Ao serem indagados sobre as suas primeiras experiências com a leitura, a maioria não respondeu e os que responderam confundiram o ato de ler com o próprio processo de alfabetização, apresentando respostas fora do escopo almejado. Uma das alunas (A₈), respondeu assim: “eu tive muito problema para ler, porque eu não assistia aulas e as professoras mim passava de *seri*, e *poriço* ainda tenho problema na leitora”. Tal depoimento revela uma reflexão, por parte da aluna, das “lacunas” que se dão no processo de aprendizagem ao longo da vida, e que interferem na sua situação atual de desempenho na leitura. Outra aluna (A₂) afirma o seguinte: “quando comecei a ler foi tudo mágico para mim, porque comecei a entender mais as coisas” Em sua resposta, observa-se uma representação de cunho afetivo com relação à leitura e a sua influência nas formas de conceber o mundo pelo sujeito.

Sobre a importância do ato de ler, 90% dos alunos investigados consideraram ler uma atividade muito importante para o seu cotidiano escolar e extraescolar. Mesmo aqueles que alegaram não gostar de ler afirmaram reconhecer a importância da escrita. “Tudo o que você for fazer vai precisar da leitura”, afirmou A₁₆. Neste caso, podemos constatar a realidade contraditória em que os alunos reconhecem a importância da leitura, embora revelem não gostar de ler ou não ter a leitura como uma ação cotidiana.

A aluna A₁₀ justificou a importância da leitura da seguinte forma: “por causa dos meus filhos que *precisa* de minha ajuda na escola”. Neste caso, a importância de ler assume um aspecto funcional: ajudá-la a exercer uma função materna, como a orientação dos filhos nas tarefas escolares feitas em casa.

Vale salientar que, nas respostas apresentadas até aqui, ficou claro que muitos alunos não conseguem associar as leituras do cotidiano às suas práticas enquanto leitores e



produtores de textos, ou seja, muitos deixaram de declarar práticas de leitura que realizam pelo simples fato de não as considerarem relevantes, de não as considerarem “leitura de fato”.

Confirma esta constatação o fato de que, ao serem questionados sobre a frequência com que leem, dos 25 alunos considerados, apenas 11 consideraram que liam diariamente e os demais afirmaram ler apenas uma vez por semana ou por mês. Isto significa que os alunos, apesar de passarem boa parte do seu dia lendo mensagens emitidas em redes sociais, por exemplo, não consideraram este “tipo” de leitura ao responder.

Nesse caso, ler para eles, equivale a ler livros, jornais e/ou revistas, com o olhar voltado para o material impresso, sem conceber a leitura veiculada pelos meios digitais como leitura legítima, válida de ser considerada. Tal evidência encontra respaldo na teoria de Hamilton (2000) ao mencionar que há os letramentos “vernaculares” e os letramentos “locais”, em que se prestigiam os primeiros em detrimento dos segundos.

A tendência revelada acima, a nosso ver, é decorrente de anos de uma prática de valorização dos gêneros textuais/discursivos canônicos (romances, contos, crônicas, reportagens, notícias, poemas etc.) como objetos de leitura consagrados. Estes sim representariam aquela que pode ser considerada como “leitura” e que traz em si atributos em detrimento da desvalorização de outras tidas como inferiores. Os professores, geralmente, são os grandes responsáveis por difundir esta crença entre os alunos, a qual também encontra respaldo fora das escolas, em ambientes culturais e religiosos, por exemplo.

Os alunos que afirmaram ler com mais frequência, associaram estas leituras às realizadas nos espaços da escola, em casa e em templos religiosos, conforme a resposta a seguir: “Como sou evangélico, praticamente todos os dias leio a Bíblia” (A₁₉)

Notadamente, pelos dados apresentados até o momento e confirmando os dados revelados por diversas pesquisas acerca das práticas de letramentos de alunos de escolas públicas, podemos considerar também a recorrência dos eventos de letramento ensejados na instância religiosa, o chamado letramento religioso. Aqui, percebeu-se a menção recorrente dos alunos aos momentos de leitura da Bíblia ou de outros livros que dizem respeito a este universo.

Ao serem indagados sobre as habilidades requeridas para o exercício da profissão, os alunos não mencionaram a leitura como uma habilidade necessária ao trabalho. A maioria não conseguiu citar os textos que precisavam ler para exercer a profissão.

Esse tipo de atitude pode ser explicado da seguinte forma: dada a naturalidade com que leem e escrevem, os alunos banalizam essas atividades. Ou então, por não precisarem



ler/escrever com frequência na execução de suas tarefas no trabalho, não atribuírem importância ao ato de ler nesses contextos.

Segundo nos aponta Abreu (2003), o fato de os alunos não conseguirem reconhecer como legítimas as práticas de leitura de que participam no dia a dia é decorrente da delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais. Tal delimitação está presente numa espécie de “inconsciente coletivo”. Como já mencionamos, perpetua-se nos discursos escolares a crença de que a leitura válida é a de determinados textos privilegiados, abordados historicamente para fins educativos e doutrinadores.

Confirmam este raciocínio o fato de alguns alunos terem mencionado a Bíblia, os romances e os best-sellers de autoajuda como os livros mais lidos por eles, em ambientes variados. Foram mencionados também o Livro didático, Histórias em Quadrinhos e livros de poesia. Apenas um aluno mencionou as mensagens da internet como um dos textos mais lidos. Apesar disso, pela experiência de convivência direta com os alunos, sabemos que a maioria deles interage diariamente nas redes sociais através da leitura de diversos gêneros textuais/discursivos que nelas circulam.

Por fim, é importante mencionar que a maioria dos alunos afirmou possuir textos impressos em sua casa. Esses impressos são, em grande parte, livros didáticos adquiridos através das escolas públicas que já frequentaram. Além disso, 65% dos alunos afirma que seus familiares não costumam ler, alegando a falta de tempo.

Outros dados que nos interessam neste sentido, remetem ao fato de que a maioria dos alunos (17, de 25) revelou que não costuma ler sem que o professor solicite e que nunca frequentou a biblioteca escolar. Tal informação nos preocupa, pois revela que, apesar de a escola estar equipada com uma boa biblioteca, em termos de estrutura e acervo, os alunos não a utilizam e isso se justifica, em parte, pelo fato de os professores não incluírem nas suas ações pedagógicas atividades que estimulem o uso da biblioteca, que a valorizem: nem mesmo os docentes demonstram interesse em utilizá-la.

Nesse cenário, temos a comprovação de que “dar acesso” ao livros não é o suficiente para promover a leitura na escola. Se os alunos e professores não incorporarem o ato de ler em si às suas práticas, valorizando-a para além do discurso, não haverá o desenvolvimento da cultura da leitura no interior da escola, tampouco ela será uma realidade fora dos muros escolares.

Retomemos aqui Foucambert (1994) quando defende a ideia de que aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança



que apenas o escrito possui, quando relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

Nesse sentido, a análise dos dados obtidos com os debates e com o questionário acerca das concepções e vivências de leitura, revelou que os alunos, em sua maioria, subestima ou não reconhece o rico universo de eventos e práticas de letramento de que fazem parte, seja dentro e/ou fora da escola (ambiente de trabalho, religião, associações comunitárias e desportivas, sindicatos, partidos políticos, etc.).

Apesar de considerarem a leitura importante, os alunos revelaram não se sentirem capazes de incorporar as leituras que valorizam ao seu dia a dia. Como justificativas mais frequentes os alunos alegaram falta de paciência e de tempo.

Nesse caso, a expectativa de que os alunos considerassem as leituras que realizam ilegítimas e que esta ainda é uma prática distante das suas rotinas, apesar de tê-la como importante, foi confirmada. Ou seja, os alunos apesar de inseridos em práticas de letramento diversas, não valorizam as leituras que já realizam.

Conclusões

Ao concluirmos essa nossa breve análise, constatamos que as representações sociais da leitura são diversificadas: formam uma malha discursiva composta de afirmações e negações, crenças ingênuas e posicionamentos críticos. Essas imagens de leitura perpassam também o ambiente escolar.

A leitura, foco central de nossas discussões, é percebida como algo a ser aprendido para que o indivíduo saia da condição de ignorante, e a escola, por sua vez, é considerada o espaço mais adequado para a aquisição de tal prática.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que é a partir do contexto social e histórico específico que as práticas de leitura, seus objetos, os modos de ler e leitores são constituídos (BAKHTIN,1992). Assim, estabelecemos uma relação de interdependência entre as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de gêneros textuais/discursivos existentes, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais.

Tomar a perspectiva da diversidade das práticas de leitura, implica conceber os processos de aprendizagem como exercícios de cidadania, à medida que promovem efeitos e significações que, de um lado, se conectam ao que querem e necessitam os sujeitos da

aprendizagem e, de outro, se colocam a favor da inserção de jovens e adultos na sociedade da qual fazem parte enquanto sujeitos de linguagem.

Assim, se os alunos leitores aqui considerados interagem em distintos mundos letrados, tomam parte de variadas comunidades que usam a escrita para diferentes fins, esse rico universo de vivências configura-se como celeiro para a promoção e ensejo de práticas de letramento mais amplas e de crescimento e valorização cultural.

Esses jovens e adultos da EJA, portanto, carecem de maior envolvimento consciente acerca das representações sobre as práticas de leitura socialmente situadas de que fazem parte, de modo que estas passem a “fazer sentido” em suas vidas e a lhes proporcionar oportunidades de crescimento intelectual e, por consequência, inserção social, dada a sua diversidade e heterogeneidade.

Entretanto, a leitura na escola foi e é conduzida, em muitos contextos de ensino, de modo a promover o afastamento do aluno de situações em que ele protagonize o papel de leitor. Isso faz com que, nos raros eventos de leitura em que o aprendiz se envolve nas situações de ensino, a leitura seja tida apenas como um instrumento inerte de acesso a notas necessárias à progressão escolar. Também não há uma preocupação com a leitura que os alunos realizam em contextos extraescolares, nos variados suportes (impressos e digitais). Na escola, de um modo geral, não há espaço, portanto, para a leitura crítica com função social situada.

Referências

ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 36-43.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.23, p.53-69, jan./jun., 1994.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

CORACINI, Maria José R. F. **Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning,** London, 2000.

MEDEIROS, Luzia Bernadete. **Os sujeitos da EJA e suas marcas.** Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1548-6>. Acesso em: 30 out. 2013.

