



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XIII***  
**COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E**  
**LITERATURAS**

**NATALINA CRUZ DE OLIVEIRA BARROS**

**FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Itaberaba/BA  
2025

NATALINA CRUZ DE OLIVEIRA BARROS

**FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Jeovania Silva do Carmo

Itaberaba/BA

2025



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**COLEGIADO DE LETRAS - CAMPUS XIII**

**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO CURSO DE GRADUAÇÃO  
LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E, LITERATURAS**

Aos doze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15:30, a Banca constituída pelos professores, abaixo relacionadas, reuniu-se para avaliar o TCC /

Monografia intitulado : **FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** de autoria da discente: **NATALINA CRUZ DE OLIVEIRA BARROS**.

Após a exposição oral, a aluna foi arguida pelos componentes da banca que se reuniram, reservadamente, e decidiram, aprová-la com a nota **9,0** ao TCC. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras, e pelos demais membros da banca.

Itaberaba, 07 de agosto de 2025.

\_\_\_\_\_  
Coordenação Local do Curso de Licenciatura em Letras

\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Jevania Silva do Carmo  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Joana Angélica Santos Lima  
Avaliadora I

\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Ludinalva Santos do Amor Divino

Avaliadora 2

Ao meu pai que sempre sonhou com esse momento! (In memoriam)

## AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, pela vida com saúde e por me dar forças para vencer esta etapa da minha vida.

Ao meu pai (in memoriam), um homem bom e trabalhador que tinha o sonho de ver um filho formado.

A minha mãe (in memoriam), por ter me inserido no mundo extraordinário da leitura, pois todas as noites ela fazia leitura de cordel para eu meus irmãos.

As minhas filhas que me ajudaram muito nesta jornada e tem o orgulho de ter uma mãe universitária.

Ao meu esposo, por compreender os momentos em que não lhe dei devida atenção diante da correria e pelo todo apoio o longo desses anos.

Ao meu irmão caçula (in memoriam), pela felicidade que sentiu quando fui aprovada no vestibular e pelo incentivo.

A minha irmã caçula e amiga, por entender o motivo da minha ausência e pela felicidade que tem em saber que estou realizando meu sonho.

A minha professora e orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jeovania Carmo, pelo apoio e dedicação.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica.

A minha colega de trabalho, por me apoiar nas horas de estudo no trabalho.

A minha colega e parceira de graduação, Maria Jivanete, por toda parceria nessa caminhada e pela amizade.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que o meu sonho se tonasse realidade.

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra não dispensa a leitura do mundo. Pelo contrário, a leitura da palavra é o aprofundamento da leitura do mundo." (FREIRE, 2009, p. 13)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar segundo o Referencial Curricular do município de Itaberaba, como são abordadas as atividades voltadas a formação leitora, sociocultural e digital dos discentes da Educação de jovens, adultos e idosos, no Tempo Formativo II Eixo III e IV, na cidade de Itaberaba-Bahia. Em relação à metodologia, foram realizadas leituras e análises de documentos normativos sobre a Educação de jovens, adultos e idosos, leitura de diversos livros, teses, artigos sobre a temática e relato de experiência vivenciada no estágio curricular supervisionado II. Com o resultado da pesquisa, pode-se concluir que apesar de muitos avanços nas políticas públicas e dos programas educacionais de incentivo ao trabalho com a leitura nessa modalidade de ensino, as práticas de leitura ainda não contemplam em sua totalidade o que orientam os documentos normativos. Espera-se que esta pesquisa contribua para a formação dos professores de Língua Portuguesa, da Educação de jovens, adultos e idosos e com sua prática em sala de aula no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação leitora em diversas modalidades, utilizando estratégias e gêneros adequados ao público em questão. Para fundamentar a pesquisa usamos como suporte: Paulo Freire (1987, 1989), Irandé Antunes (2003, 2007, 2009), Luciano Amaral de Oliveira (2010) e Marcuschi (2008)).

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Leitura; Formação leitora.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze, according to the Curricular Framework of the municipality of Itaberaba, how activities focused on the reading, sociocultural, and digital development of students in Youth, Adult, and Elderly Education are addressed in Formative Time II, Axes III and IV, in the city of Itaberaba-Bahia. Regarding the methodology, we conducted readings and analyses of normative documents on Youth, Adult, and Elderly Education, various books, theses, articles on the topic, and a report of experience lived during Supervised Curricular Internship II. The research results indicate that despite significant advancements in public policies and educational programs encouraging reading in this mode of education, reading practices still do not fully encompass the guidelines provided by normative documents. It is hoped that this research contributes to the training of Portuguese Language teachers in Youth, Adult, and Elderly Education and to their classroom practice in developing activities focused on reading development in various modalities, using strategies and genres appropriate for the target audience. To support this research, we drew upon the works of: Paulo Freire (1987, 1989), Irandé Antunes (2003, 2007, 2009), Luciano Amaral de Oliveira (2010), and Marcuschi (2008).

**Keywords:** Youth and adult education; Reading; Reading literacy.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

AI – Atos Institucionais.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.

EJA –Educação de Jovens Adultos.

EPJAI –Educação de Jovens Adultos e Idosos.

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária.

LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC –Ministério da Educação

MinC– Ministério da Cultura

MOBRAL –Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOVA – Movimento de Educação de Jovens e Adultos.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAS – Programa Alfabetização Solidária.

PBA – Programa Brasil Alfabetizado.

PEI – Programa de Educação Integrada.

Planfor – Plano Nacional de Formação do Trabalhador.

PNA – Política Nacional de Alfabetização.

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita.

PNQ – Plano Nacional de Qualificação.

PPP – Projeto Politico-Pedagógico.

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Projovem –Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PROLER – Programa Nacional de Incentivo á Leitura.

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

RCM – Referencial Curricular Municipal.

Secadi – Secretaria de educação continuada, Alfabetização de jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Sea – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

Undime – União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>EJA: UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEITOS E O PAPEL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>CONCEITO E DEFINIÇÕES DA EJA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>PANORAMA DA EJA NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>EPJAI EM ITABERABA.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>LEITURA NA EPJAI SEGUNDO O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL .....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>AS DIRETRIZES LEGAIS PARA O INCENTIVO À LEITURA NA EPJAI..</b>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DA EPJAI .....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>DESAFIOS E POSSIBILIDADES: PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A LEITURA NA EPJAI.....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>DESVENDANDO A LEITURA NA EPJAI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>75</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é uma ferramenta essencial para a plena participação social, o desenvolvimento pessoal e a autonomia do indivíduo em um mundo cada vez mais pautado pela informação. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação leitora assume um papel ainda mais crucial, pois se destina a um público que, por diversas razões, não teve acesso ou concluiu a educação básica em idade regular. Muitos desses estudantes chegam à EJA com lacunas significativas em suas habilidades de leitura e escrita, o que pode impactar diretamente seu desempenho acadêmico, sua inserção no mercado de trabalho e sua capacidade de compreender e intervir criticamente na realidade.

Acreditamos que a leitura não se restringe à decodificação de códigos, mas sim à construção de sentidos e à interação com diferentes gêneros textuais, de modo a promover a capacidade de análise crítica e a produção de conhecimento. Nesse contexto, este estudo pretende contribuir para o debate sobre a EJA, oferecendo reflexões e, possivelmente, subsídios para aprimorar as metodologias de ensino da leitura, visando a construção de um ambiente educacional mais equitativo e transformador para jovens e adultos.

Diante disso, foi escolhido o tema *Formação Leitora no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades*, com o objetivo de analisar segundo o Referencial curricular do município de Itaberaba, como são abordadas as atividades voltadas para a formação leitora, sociocultural e digital dos discentes.

O tipo de pesquisa utilizada para tal objetivo foi a pesquisa bibliográfica. Foram realizados procedimentos de leitura, fichamento, análises e o relato de experiência do Estágio Curricular Supervisionado II.

Essa monografia é dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo *EJA: um olhar sobre políticas públicas, conceitos e o papel da leitura na Educação de Jovens e Adultos* discutiremos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentando fatos históricos e importantes sobre essa modalidade de ensino, sua trajetória desde o início até os dias atuais com base nas leis que a regulamenta e nos principais teóricos que dialogam sobre a EJA. Esse capítulo foi subdividido em três seções, sendo a segunda sobre os *Conceito e Definições da EJA* com base na LDB e nos teóricos, e a terceira seção sobre *Panorama da EJA no Brasil* que faz todo um apanhado histórico sobre a EJA desde o período colonial até o momento.

No segundo capítulo: *A EJA/EPJAI em Itaberaba-Bahia* discutiremos a respeito do que traz o Referencial Curricular Municipal do município sobre o ensino dessa modalidade. Esse capítulo foi subdividido em duas seções, sendo a segunda sobre a *Leitura na EPJAI segundo o Referencial Curricular Municipal*, na qual abordamos as orientações que esse documento traz para o trabalho com a leitura no Tempo Formativo – II Eixo-III e IV no município de Itaberaba.

No terceiro capítulo: *Leitura e formação leitora*, discutiremos com base nos principais teóricos que dialogam sobre a importância da leitura na formação do sujeito leitor no contexto da EJA. Esse capítulo foi subdividido em três seções, sendo a segunda sobre as *Diretrizes legais para o incentivo à leitura na Educação de Jovens e Adultos*, discutindo sobre o que os documentos normativos trazem em relação ao trabalho com a leitura, apresentando programas governamentais que tem como foco a formação leitora.

Na terceira seção discutimos sobre *As tecnologias digitais nas práticas de leitura no ensino da EJA* com base nos teóricos que discutem sobre esse tema. Apresentamos também alguns desafios que o uso das tecnologias apresentam no trabalho com a leitura nessa modalidade de ensino, bem como sugestões de recursos tecnológicos que potencializam o trabalho com a leitura.

No quarto capítulo: *Desafios e Possibilidades: Propostas de Práticas Pedagógicas para a Leitura no Contexto da EJA/EPJAI* são mostrados os desafios que o professor enfrenta no trabalho com a leitura e traz sugestões de como trabalhar com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa de forma eficiente para que o aluno desenvolva a criticidade e seja o autor da sua própria história, pautadas no que os teóricos discutem sobre o ensino da mesma.

No quinto capítulo: *Desvendando a leitura na EJA/EPJAI: Um Relato de Experiência no Estágio Supervisionado II* é trazido um relato de experiência vivenciada durante as aulas de observação e aplicação das oficinas nesse estágio.

Para finalizar, apresentaremos os resultados obtidos com os estudos dos teóricos que dialogam sobre leitura e com os documentos normativos, da federação e a do município, que norteiam essa modalidade de ensino.

## **2. EJA: UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEITOS E O PAPEL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Em 1997, durante a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V) que ocorreu em Hamburgo, Alemanha, através da elaboração de um documento, conhecido como a Declaração de Hamburgo, foram assumidos compromissos que marcaram a história da educação, entre eles destaca-se a ênfase na educação de adultos enquanto algo a mais que um direito, uma chave para o século 21. Um dos desdobramentos principais da Declaração de Hamburgo (1997) foi à compreensão de que a educação de adultos é tanto uma consequência do exercício da cidadania, quanto uma condição para uma plena participação na sociedade (CONFINTEA, 1997).

Conceito dinâmico que reflete a relação entre o indivíduo e o Estado, a cidadania, em um sentido abrangente, pode ser compreendida como o conjunto de direitos, deveres e responsabilidades que um indivíduo tem dentro de uma sociedade. É a cidadania que garante o desenvolvimento de uma comunidade democrática e justa, não se limitando apenas ao exercício dos direitos políticos, civis, e sociais, mas também envolve a responsabilidade de contribuir para o bem-estar coletivo e o fortalecimento da democracia, uma vez que o exercício pleno da cidadania implica na consciência dos direitos garantidos e na responsabilidade de cumprir com as obrigações, promovendo a inclusão social (SANTOS, 2000).

Sob a luz desta perspectiva, como citado anteriormente, a Declaração de Hamburgo (1997) ressalta o papel crucial da educação para uma plena participação social dos indivíduos, implicando justamente no exercício pleno da cidadania, ou seja, tornar-se cidadão é também ter acesso à educação.

No Artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza que a educação deve ser orientada para a promoção do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Além disso, assegura que o direito à educação deve ser para todos, com enfoque na educação gratuita que além de obrigatória deve ser acessível, especialmente em níveis básicos, garantindo que todos recebam uma formação mínima para o desenvolvimento de suas capacidades, independentemente de sua condição social (ONU, 1948).

Dado o exposto, nesta pesquisa a educação é entendida como parte de um processo inerente ao desenvolvimento de todos os indivíduos que é o tornar-se cidadão. Os “todos”,

incluí jovens, adultos e até idosos, que não concluíram os estudos na idade correta, mas que, por direito deve ter acesso à educação básica, gratuita. Partindo desse entendimento, neste capítulo discorreremos sobre o processo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entendendo sua história e estrutura de funcionamento.

## 2.1 CONCEITO E DEFINIÇÕES DA EJA

No Brasil, a educação é concebida enquanto direito de todos os cidadãos. Fundamentado no princípio que determina a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), foi criada no Brasil a modalidade de ensino intitulada de EJA, Educação de Jovens e Adultos. Essa, que é entendida por muitos pesquisadores, como uma importante iniciativa que visa promover inclusão e justiça social, através da garantia de um direito constitucional do cidadão brasileiro, que é o acesso à educação.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da rede pública no Brasil que surgiu devido à grande necessidade de ofertar uma oportunidade para que as pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada concluam os estudos. É um programa que visa estimular os jovens e adultos a regressarem à sala de aula, levando em consideração as características de cada aluno e oferecendo oportunidades educacionais adequadas de acordo com o interesse, condições de vida e de trabalho de cada estudante.

Sobre esta modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do O Parecer nº 11/00 diz que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000).

Assim, a história da Educação de Jovens e Adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. É de se destacar também que, conforme o CNE, a EJA apresenta-se como uma possibilidade de promover a justiça social, uma vez que ela visa sanar uma dívida social com os que foram socialmente impedidos de acessar a educação enquanto direito, denunciando uma visível desigualdade sociocultural presente na sociedade brasileira, fruto dos processos históricos ao longo da história do Brasil.

Logo, visando à garantia do direito constitucional, que é a educação formal o Estado que tem por obrigação garantir universal acesso, implementou diversas melhorias através das políticas públicas na educação ao longo dos anos. Nessa perspectiva, como dito anteriormente, a EJA é também um caminho pelo qual o Estado visa promover a justiça social garantindo o letramento de jovens e adultos que por diversos fatores não tiveram acesso ou não conseguiram concluir os estudos na idade correta. Todavia, a implementação dessa modalidade é fruto de um processo histórico, este intrinsecamente ligado à história do Brasil, iniciando-se na colonização do território com a catequização dos povos originários.

Nesse viés, Soares e Galvão (2004), aponta que a educação de adultos existe desde o período colonial. Pode-se dizer que a mesma ocorria juntamente com a educação e catequese das crianças indígenas, sendo assim realizada com índios adultos e por parte dos jesuítas que aprenderam a língua desse grupo para catequizá-los e educá-los.

Assim, ainda hoje, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade necessária para a população brasileira, e para entender a sua importância e a atual configuração é preciso investigar a sua trajetória histórica. Quando começou, e as transformações ao longo do processo até os dias atuais, visando compreender a sua relevância para formação leitora dos indivíduos, enquanto sujeitos críticos reflexivos.

## 2.2 PANORAMA DA EJA NO BRASIL

Embora seja difícil datar com exatidão, diversos pesquisadores apontam que, no Brasil, as primeiras tentativas de implementação de uma educação voltadas aos jovens e adultos, foi no período da colonização do território. Neste período, os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os povos originários sem que eles, os jovens e adultos, soubessem ler e escrever. Deste modo, a educação jesuítica tinha como objetivo doutriná-los e convertê-los a fé católica, ou seja, catequizar esses povos, pois eles acreditavam que, a alfabetização dos adultos serviria para converter as futuras gerações. Este pensamento estava baseado na crença de que os mais velhos quando convertidos a doutrina católica criariam os mais novos, dentro destes preceitos católicos (FELÍCIO e ALMEIDA, p.7, 2024).

Vale salientar, que foi no contexto da Contrarreforma que surgiu a "Companhia de Jesus", que tinha como objetivo primeiro nas terras brasileiras, conseguir novos fiéis para a Igreja Católica, o que justifica a preocupação com a conversação das futuras gerações.

Destacamos também que, neste período a educação partia de um modelo doutrinário religioso que em nada se assemelha ao modelo educacional implementado atualmente no Brasil.

Todavia, apesar do intenso e violento processo de aculturação destes povos, assim que os jesuítas perceberam que não conseguiriam converter com facilidade os jovens e adultos, pois mostraram resistência, uma vez que já traziam consigo cultura e valores completamente diferentes, eles iniciaram o trabalho de alfabetização com as crianças.

Logo, nesse período, a prioridade do trabalho educativo passou a ser as crianças, devido ao fato de se acreditar que os adultos já eram cheios de vícios e “paixões bárbaras”, enquanto as crianças seriam a nova geração católica e poderiam ser agentes multiplicadores em seu grupo. Isso, porém não impediu a educação de muitos indígenas adultos. Apesar dessa intensa mobilização dos Jesuítas não há indícios nem registros de educação/alfabetização de mulheres, independente de qual grupo pertenciam, nesse período (GALVÃO e SOARES, 2004).

Também no período imperial, sob forte influência europeia, outorgada em 25 de março de 1824 pelo Imperador Dom Pedro I, a primeira Constituição Brasileira, no Art. 179. Inciso XXXI formalizou a instrução “primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Porém, devido à concepção de cidadania vigente nesse período, este era considerado direito apenas das elites econômicas, quase que completamente branca.

Outro período de grande importância, inclusive considerado o “início” da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi o ano de 1930. Neste período, o sistema público de educação principal começava a se estabilizar e o país passava por grandes transformações no processo de industrialização e concentração populacional. Embora neste momento a educação ainda fosse muito precária, juntamente com a industrialização, o crescimento e surgimento das cidades, o Governo Federal estimulou a ampliação da educação elementar. Além de traçar diretrizes educacionais para todo o país, delegou responsabilidades para os Estados e Municípios, demonstrando esforços em expandir em nível nacional o ensino elementar aos adultos (LEITE, 2013, p. 93).

Ainda nesse período houve um grande acontecimento de grande importância na cronologia da história do Brasil, com uma “Revolução” que levou Getúlio Vargas ao poder, marcando uma grande “reformulação” na sociedade, incluindo a educação que passou a se desenvolver. No entanto, o tipo de escola contemplada foi a escola voltada para uma elite branca, já que no momento ainda não existia uma preocupação com a igualdade de acesso e

permanência nas escolas públicas, que nesse período enfrentavam elevados índices de evasão escolar e repetência.

Além dos problemas com os altos índices de evasão escolar e repetência, foram enfrentados também problemas com a falta de controle e fiscalização sobre as questões envolvendo desenvolvimento do ensino. Outro problema que persistia era a elevada taxa de analfabetismo, tornado evidente que o Governo Federal precisava de um esforço para superar o “atraso” da educação pública brasileira.

Na era Republicana, o Brasil passou por um intenso período de reformas e intensa movimentação ideológica, nesse contexto, a educação e o processo educacional tornou-se o centro de grandes debates no país. Os reformistas da educação, como ficaram conhecidos no período esse grupo de educadores, publicaram um documento intitulado de, “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”. Sendo direcionado “ao povo e ao governo”, ele versa e incentiva a reconstrução educacional no Brasil, através de importantes considerações sobre a educação e o sistema educacional do país. Tendo como um dos “reformistas” o educador Anísio Teixeira, esse documento foi de extrema relevância para a história e historiografia da educação brasileira.

A escola novista, concebida principalmente por Anísio Teixeira que foi o precursor dos seus ideais no país, é pautada numa educação destinada a todos e sem distinção, o documento defende a instituição da escola única. Sem dúvidas, um dos pontos mais marcantes do manifesto é a defesa ao direito dos cidadãos no que diz respeito à educação, principalmente ao abordar a gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação/ensino. De acordo com os educadores integrantes deste movimento:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (BRASIL, 2010, p.45).

Apesar de a questão de jovens e adultos não se destacar nos debates que ocorriam nesse período, como evidencia o documento, na década de 1930 já existia uma expressiva movimentação em prol da democratização do ensino, que somado a outros importantes

marcos, evidenciam a evolução do sistema educacional, e o “despertar” para as questões envolvendo a escolarização.

Em 1947 foi lançada pelo Governo Federal a primeira grande campanha de massa destinada a Educação de Jovens e Adultos (CEAA). Essa campanha que visava à alfabetização do indivíduo num período de três meses e a formação do curso primário em dois períodos de sete meses não teve o alcance e o impacto esperado levando a sua extinção em 1963. Em seguida viria à etapa denominada de “ação em profundidade” voltada para a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Nesse mesmo ano é realizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Em 1949 foi realizado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Até esse período o analfabetismo era tido como causa e não um efeito da situação econômica do país, e o adulto analfabeto era visto como marginal e incapaz. Essa visão se modificou e a campanha de Educação de adultos passou a reconhecer o adulto como pessoa capaz de interagir com o meio, de raciocinar e solucionar possíveis problemas em seu cotidiano. Diante disso, o Ministério da Educação lança o Primeiro Guia de Leituras, oferecida às escolas supletivas existentes em todo o país, com método de ensino silábico e lições que partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas de acordo com as suas características fonéticas.

No ano de 1950 a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos sofreu muitas críticas, tendo em vista que a metodologia utilizada mostrava-se “superficial” e “inadequada” para a população adulta. Em meio aos problemas envolvendo a educação de adultos nesse período, surge então o educador brasileiro Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, que, através de seu pensamento pedagógico, inspira a criação dos principais programas de alfabetização e de educação popular no Brasil. É de se destacar que ao delinear o panorama da EJA no Brasil, as contribuições de Freire ganharam destaque, principalmente no que se refere às concepções que fundamentam uma proposta curricular para a EJA.

Durante muito tempo um dos principais problemas enfrentados na educação era o analfabetismo. Entre os anos de 1946 e 1964 entre as iniciativas de alfabetização implementadas pelo Governo Federal destacavam-se as ações promovidas pelos movimentos de Educação Popular, neste cenário a Educação de Adultos ainda era caracterizada por ações desenvolvidas pelas igrejas, pelos movimentos sociais, e pelo governo. Nesse viés o conceito de Educação Popular, que ainda hoje é considerado controverso, de modo geral pressupõe acesso à educação e a universalização de uma educação para todos. Inicialmente, a abordagem

da Educação Popular estava voltada a luta pelas escolas, ao direito de aprender ler e escrever, todavia considerando seu caráter histórico, percebe-se que foi gradativamente mudando, devido às influências da conjuntura política de cada período (LEITE, p.135-137,2013).

Na busca pela resolução do grande problema que era os elevados índices de analfabetismo no país, vários modelos de programas/projetos foram implementados. As críticas e as buscas por melhorias resultaram no surgimento de novas propostas pedagógicas e de um novo paradigma pedagógico próprio para a educação de jovens e adultos com base nas teorias de Paulo Freire. Nesse contexto, surgiu uma proposta metodológica específica destinada à alfabetização de pessoas adultas com base nos princípios da educação popular.

Essa nova proposta de alfabetização serviu de inspiração para os principais programas de alfabetização no período de 1960, a exemplo dos educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), movimento criado em 1961 que visava oferecer ensino para pessoas, especialmente as analfabetas, por intermédio de emissões de rádio, nos estados do Centro-Oeste, Nordeste e do norte do país.

Destacava-se também a participação dos grupos religiosos católicos que com o apoio do poder público, durante o governo Goulart, setembro de 1961 a abril de 1964, desenvolveram programas de cultura popular e de alfabetização de adultos. Nesse período a sociedade brasileira vivenciava inúmeras transformações com o crescimento e fortalecimento das atividades industriais e a educação passou a ser requisito para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, resultando na crescente busca pela escolarização.

Em 1964, pouco tempo antes do Golpe Militar, o Governo Goulart iniciou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Esse programa visava mobilizar sindicatos profissionais, sociedades de bairro, agremiações estudantis, instituições religiosas, civis e militares para unir recursos e esforços no combate ao analfabetismo, com base nas concepções de Paulo Freire, foi extinto pouco tempo depois junto com os Movimentos de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e as agremiações de estudantes entre outros.

Com o objetivo de organizar a educação nacional, o Ministério da Educação e Cultura, lançou em 1962 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) como uma resposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. O PNE sob a coordenação de Anísio Teixeira é considerado um marco na história da educação brasileira estabelecendo metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas no prazo determinado de 8 anos para o desenvolvimento educacional do país.

Para melhor contextualização sobre a trajetória da EJA, é importante ressaltar que em 1963 a Educação de Jovens e Adultos já era uma preocupação de âmbito mundial e neste mesmo ano, na Segunda Conferência Internacional de Adultos, ocorrida em Montreal, a EJA passou a ser vista como continuação da educação formal, permanente e como educação de base ou comunitária.

Entre 1946 e 1964 além das iniciativas do Governo Federal, é de se destacar também a atuação dos movimentos de Educação Popular, assim como a grande participação de estudantes, sindicatos e vários outros grupos que estavam tomados pelo fervor político da época e foram decisivos para a história da EJA no Brasil. Segundo Salgado e Barbosa (p.44,2008),

Com origens diversas, são resultado da intensa atuação da sociedade nos chamados Movimentos de Base, na liderança sindical, na mobilização dos trabalhadores rurais e na efervescência política da juventude estudantil. Momento marcante de nossa História, em que diferentes atores sociais conquistam espaços e aglutinam correntes progressistas compromissadas com a população menos favorecida.

Como aponta os autores supracitados, devido à “efervescência política” vivenciada neste período, protagonizada principalmente pela organização sindical mobilização de trabalhadores rurais e da juventude estudantil, em consonância com o cenário internacional, foi possível perceber o amadurecimento na concepção de uma educação voltada a pessoas jovens e Adultas. Porém, ao investigar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é evidente que a depender do período histórico pode ser observado avanços, estagnação e/ou retrocessos, nos projetos, programas, decretos e leis, isso se deve ao fato de que a escola enquanto instituição é parte da sociedade e a educação formal ofertada por ela é fruto de um projeto político, ora imperialista, colonizador, ora excludente e autoritário, como foi no período da ditadura militar.

Ao versar sobre a ditadura militar no Brasil, Boris Fausto (1995), afirma que o regime iniciado em 1964, com o golpe que depôs o presidente João Goulart e que durou até 1985, quando o país voltou a ter um governo civil e democrático, foi marcado por inúmeras violações dos direitos humanos, incluindo limitação das liberdades civis, repressão e censura. Este período provocou inúmeros impactos causados na sociedade brasileira, alguns percebidos ainda hoje como permanências históricas em diversas esferas da sociedade.

Refletindo as questões políticas e sociais do período, no que se refere à educação, no período ditatorial que durou 21 longos anos marcados por grande retrocesso, além de cortes nos recursos destinados à educação, ocorreu censura e controle do que ensinar, resultando em perdas de qualidade e de autonomia no ensino. Além da precarização houve sem dúvidas um

“ataque” a educação pública. Como afirma Fausto (p.465,1995), o regime começou a mudar as instituições do país através dos Atos Institucionais, os decretos chamados de (AI), nesse período na condição de instituição social, as escolas e também as Universidades atraíram os olhares e a repressão da ditadura.

Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que esse período foi marcado por uma ruptura política e mudou de maneira drástica, principalmente as conquistas obtidas através dos movimentos de educação e cultura popular, e que, muitos trabalhos/projetos que estavam sendo encaminhados sofreram as consequências de um Estado Autoritário.

Sobre a questão da alfabetização, Leite (2013) afirma que no contexto da ditadura militar destacou-se o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Com a proposta de uma “alfabetização funcional”, o MOBRAL tinha como objetivo possibilitar que a pessoa analfabeta adquirisse técnicas de escrita, leitura, e cálculo visando melhores condições de vida e integração dos indivíduos em sua comunidade. Inicialmente suas atividades eram realizadas enquanto organização autônomas em relação ao Ministério da Educação, embora sua estrutura fosse financiada por recursos da União.

O MOBRAL tinha três características básicas:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados ‘representantes’ das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas nesse projeto de alfabetização apesar de promoverem letramentos aos analfabetos estavam em consonância com a estrutura do governo autoritário, porém fugiam das propostas pedagógicas de Paulo Freire. Ainda que ganhasse repercussão e reconhecimento internacional esse projeto foi amplamente criticado por não conseguir atingir seus objetivos sendo considerado um “desperdício” de recursos financeiros e humano. Com as críticas que apontavam a sua ineficiência devido ao grande número de pessoas analfabetas, o projeto foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, extinta no início da década de 1990, que tinha as mesmas características do MOBRAL.

Em síntese, a criação do Mobral foi uma estratégia adotada pelo governo militar atendendo aos apelos de organizações internacionais que cobravam mais investimento na Educação de Jovens e Adultos, que como citado anteriormente era uma questão mundialmente discutida, além disso, ocupava o espaço vago, deixado pelos movimentos populares, governos e instituições religiosas, reprimidas e extintas pelo Estado autoritário, segundo Barbosa e Salgado (2008).

Ainda no período da ditadura militar brasileira, foi implementada a Lei nº 5.692/71, posteriormente revogada pela Lei nº 9.394/96 (LDB), que é considerada um marco na história da educação brasileira, por ser a primeira vez que de fato uma lei recomenda e orienta a criação de uma estrutura própria destinada ao público jovem e adulto, deixando para a EJA um estatuto legal.

Responsável por orientar a educação brasileira durante a ditadura a Lei nº 5.692/71- a LDB de 1971, era voltada à profissionalização buscando suprir a escolarização regular de adolescentes e com vistas à inserção destes no mercado de trabalho. De acordo com a lei, nos artigos 24 e 25,

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971, art.24 e 25).

Deste modo, além de definir o supletivo, que ganhou capítulo próprio na LDBEN n.º 5.692/71, como uma modalidade de educação destinada a suprir a escolarização regular, ao permitir que jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada pudessem fazê-lo, a lei também versa sobre a atualização e o aperfeiçoamento profissional e pessoal, ao ofertar oportunidades de estudo para quem já tinha concluído o ensino regular.

O artigo 25 por sua vez trata da abrangência da Lei nº 5.692/71, que se adaptando às demandas específicas de cada indivíduo ou grupo compreendia desde a alfabetização até a

formação profissional e a atualização de conhecimentos. Em mais detalhes, o referido artigo estabelecia que as modalidades de ensino supletivo incluíssem a alfabetização desde o ensino inicial de leitura a escrita e cálculos básicos, a formação profissional que envolvia a preparação para o mercado de trabalho, com foco em áreas específicas definidas por lei, e o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular que possibilitava cursar matérias do ensino fundamental e médio de forma acelerada. Além da atualização de conhecimentos através de cursos para atualização profissional ou para quem buscava novos conhecimentos em áreas específicas.

Além disso, o artigo supracitado versa sobre a organização do ensino supletivo que era organizado de acordo com as necessidades de forma mais flexível possível para adaptar os cursos às características da população atendida podendo ser ministrados em classes ou através dos meios de comunicação, visando atender o maior número possível de alunos. Em tese, o MOBREAL e o Ensino Supletivo era uma tentativa de sanar o problema do analfabetismo, para tal buscavam ampliar o acesso à educação contribuindo para a formação de cidadãos mais qualificados e preparados para o mercado de trabalho.

Contudo, ambos fizeram parte de uma estratégia do governo militar que buscava uma mediação com os setores considerados mais populares por meio da educação. Embora seja impossível negar as contribuições para a trajetória da educação de jovens e adultos, muitas das propostas restringiram-se apenas no plano formal, ou seja, ficaram restritas ao plano da teoria, com pouco eficiência ou resultado na prática. Não podendo perder de vista também que após o golpe de 1964, os movimentos e programas voltados para combater o analfabetismo, principalmente os com base nas concepções de Paulo Freire, eram considerados uma ameaça ao governo ditatorial, logo essas estratégias embora tenham contribuído, especialmente para EJA, não conseguiram atingir seu principal objetivo que era a redução dos elevados índices de analfabetismo da população brasileira.

Para compreender a trajetória da EJA sob a luz da legislação é preciso entender que a legislação está em consonância com os grupos que detém o poder, tal aspecto reflete diretamente nas concepções pedagógicas e como vimos, nos projetos, programas e nas políticas públicas destinadas a atender as demandas sociais. Assim, com o fim da ditadura militar em 1985, novos avanços foram percebidos e na área da educação, devido à pressão social, houve a adoção de novas estratégias no combate ao analfabetismo (SALGADO; BARBOSA, 2008, p.49).

Como resultado da democratização da sociedade e ampliação dos direitos sociais visando assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", a Constituição Federal de 1988, que é o marco fundamental da redemocratização no Brasil após o regime militar. Enquanto base legal para a organização política e os direitos dos cidadãos, incluindo liberdade de expressão, religiosa e direitos sociais, ela estabeleceu a educação como um direito social fundamental e um dever do Estado e da família.

Embora, infelizmente, ainda hoje enfrentam desafios para sua plena efetivação, a Constituição de 88 trouxe várias garantias para a população, no que diz respeito a educação no Art. 205. Fica estabelecido que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205º).

A Constituição ao reconhecer a importância da família na educação e ao estabelecer que o Estado tem o dever de garantir o acesso e a qualidade do ensino já evidencia os novos rumos que o sistema educacional estava tomando no Brasil. Além disso, o entendimento da educação enquanto direito e meio para o pleno exercício da cidadania corrobora com os princípios democráticos adotado pelo Governo no período. É no Artigo 206 da referida Constituição que define os princípios para o ensino ser ministrado no Brasil:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.  
**IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...]**  
(BRASIL, 1988, art. 206º, grifo nosso).

Ao analisá-los verifica-se a preocupação para a construção de um sistema educacional mais justo, democrático e inclusivo ao enfatizar a igualdade de acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a garantia do direito a educação e as aprendizagens ao longo da vida, este último que é um dos princípios que fundamenta a Educação de Jovens e Adultos.

Entre os inúmeros avanços advindos da Constituição de 1988, vale apenas destacar o Artigo 208, tópicos I, VI VII e o § °, que versa sobre o dever do Estado e as garantias da educação que são:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo [...]  
(BRASIL, 1988, art. 208º, grifo nosso).

Conforme descrito acima, entre as garantias e princípios que norteiam a atuação do poder público em relação à educação, os tópicos I e VI são os que melhor dialogam com a EJA. O I por assegurar a oferta da educação básica obrigatória e gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade adequada e a VI por garantir a oferta de ensino noturno regular, que seja adequada às condições do educando. Sendo que os que não tiveram acesso na idade adequada à educação básica é justamente o público atendido com a oferta do ensino noturno, que é basicamente composto por jovens, adultos e em alguns casos idosos. Apesar do exposto a Constituição de 1988 deixou muitas brechas para críticas no que diz respeito à EJA, muitos pesquisadores apontam incoerência no texto ao retomar o conceito de supletivo, contrapondo-se ao que a Lei chama ensino noturno regular.

Na verdade, segundo o direito à Educação de Jovens e Adultos é garantido desde a Constituição de 1934. Todavia é o texto de 1988 que consolida esse e outros direitos sociais amparados em princípios democráticos. Embora ainda seja possível perceber a diferença entre o que é previsto em lei e a sua real efetivação, a exemplo do que está proposto no artigo 206 que prevê “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que se tratando do público da EJA é improvável de assegurar uma vez que extrapola a dimensão educacional entrando em uma esfera política, social, econômica e não menos importante histórica. Visto que o grande número de Jovens e Adultos analfabetos ou que não concluíram os estudos na idade correta se adequa a uma realidade marcada pela desigualdade de acesso e oportunidades, fruto inclusive do racismo estrutural que há décadas, limitava a escolarização apenas para uma elite branca.

De acordo com Prado e Duarte (2009), após a Constituição cidadã, foi lançado em 29 de outubro de 1989 o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA). Idealizado e implementado por Paulo Freire, quando estava à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, o MOVA tinha como proposta um programa de escolarização básica de jovens e adultos, e também lutava pela escola pública e popular.

Inspirado nos princípios da educação libertadora e da conscientização, teoria de Paulo Freire, o MOVA foi uma iniciativa realizada por meio da parceria entre o governo municipal

e organizações da sociedade civil. Esse movimento de alfabetização voltado para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal ou que abandonaram a escola, fazia parte de uma movimentação de cunho nacional que se dedicava a combater o analfabetismo, utilizando a experiência e a realidade dos educandos como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

É notório que a EJA sempre foi submetida a interferências políticas, sendo marcada por ações muitas vezes sem continuidade, como foi o caso do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Criado pelo presidente Collor de Mello, esse programa pretendia transferir recursos federais para que instituições públicas e privadas promovessem a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos. O programa foi suspenso com o impeachment do presidente.

Em 1994, Itamar Franco, presidente do Brasil na época, propôs um novo plano educacional, o Plano Decenal concluído em 1994, que estabeleceu metas muitas ambiciosas como oferecer, no decênio, Ensino Fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade, que fizeram com que o plano não fosse implementado e caísse no esquecimento.

Apesar das muitas propostas de ação visando o combate do analfabetismo dos jovens e adultos, no Brasil mesmo com a pressão exercida pela cobrança das organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dos movimentos e organizações sociais e da população de modo geral, essas interferências geraram muitas rupturas ao longo da história, dificultando o desenvolvimento e a organização da EJA enquanto modalidade de ensino, mesmo com o respaldo legal.

Ademais, segundo afirmações de Barbosa e Salgado (2008), no início da década de 1990 ainda existia uma crescente necessidade de uma política voltada à estruturação e garantia da EJA enquanto direito a todo cidadão assegurando aos estudantes acesso e posse de conhecimentos que possibilitasse a sua inclusão de forma justa no mundo do trabalho. Para atender essa demanda, uma série de projetos foram criados, visando combater um antigo problema da sociedade brasileira que era o elevado índice de analfabetismo dos jovens e adultos. É neste contexto que é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Nesse viés em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96. Construída de forma democrática, essa lei que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira dedica uma seção específica à EJA (Seção V, do Art.

37 ao Art. 38), reconhecendo-a como modalidade de ensino; determina que a EJA deve ser adequada às características, interesses, condições de vida e de trabalho dos estudantes; prevê que os sistemas de ensino deverão manter cursos e exames supletivos (ou exames de certificação como o Encceja), com idades mínimas para a conclusão: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio e estabelece que a EJA deve se articular preferencialmente com a educação profissional.

Apesar dos inúmeros programas e iniciativas que ajudaram a definir as políticas educacionais, dado seu caráter regulador e normatizador a LDB nº 9.394/96 e suas implicações foi de extrema importância na definição das políticas da EJA. Vale ressaltar que essa modalidade de ensino não era prioridade da política educacional do Ministério da Educação –MEC. Entretanto, é possível notar que, na década de 1990, além da LDB surgiram diversos programas federais que tinham como prioridade o atendimento de jovens e adultos, a exemplo do Plano nacional de formação do trabalhador (Planfor).

Criado em 1995, o Planfor objetivava democratizar o acesso à qualificação profissional para trabalhadores, muitos em situação de vulnerabilidade, atribuindo-lhes à formação necessária para o ajustamento à realidade produtiva, para tal foram desenvolvidas iniciativas voltadas à melhoria da escolarização de jovens e adultos devido o baixo nível de escolaridade da classe trabalhadora atendida pelo programa. Muitas críticas foram feitas ao Planfor que posteriormente em 2003, foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Nessa perspectiva destaca-se também o Programa nacional de educação na reforma agrária (Pronera), sem vinculação com o MEC, foi criado em 1998 pelo Governo Federal, sob influência do Conselho de Reitores e do Movimento dos Sem-Terra e coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA).

Voltado aos trabalhadores rurais com foco nos beneficiários da reforma agrária, visando promover a educação do campo e romper com as desigualdades educacionais enfrentadas pelas populações rurais através de um instrumento político da cidadania que é a educação, o Pronera surgiu como uma conquista dos movimentos sociais do campo e é considerado a primeira política pública da Educação do Campo, cujo um dos objetivos consiste na erradicação do analfabetismo e escolarização básica entre os trabalhadores rurais assentados. Mesmo com as dificuldades de financiamento, o Pronera expandiu suas ações em

âmbito nacional, e o seu funcionamento se dá por meio de parcerias com sindicatos, movimentos sociais do campo e universidades (SALGADO; BARBOSA, 2008, p.65).

Vale destacar também o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo MEC, iniciou suas atividades em 1997 nos 38 municípios brasileiros com os mais elevados índices de analfabetismo. Coordenado por um Conselho vinculado à Presidência da República e pela professora e antropóloga Ruth Cardoso. Em um contexto de elevados índices de analfabetismo entre jovens e adultos, esse programa além de combater esse problema buscava a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos nos governos municipais por meio de estímulos a oferta pública da EJA. Apoiado pelo Governo Federal e co-financiado pelo MEC, por empresas e doadores Individuais, o Programa que se baseia numa concepção de alfabetização com duração de cinco meses, teve uma grande expansão e segundo os dados disponibilizados, entre janeiro de 1997 a dezembro de 2003, quatro milhões de brasileiros foram beneficiados pelo programa (SALGADO; BARBOSA, 2008, p.64-65).

Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o PAS alfabetizou mais de 760 mil alunos que com o reconhecimento das atividades realizadas no Brasil, foi integrada o kit da Década da Alfabetização da Organização das Nações Unidas (ONU) por indicação da Unesco sendo considerado um dos programas de Alfabetização mais sucedidos do mundo, servindo de modelo para outros países, tendo se instalado em São Tomé e Príncipe e Moçambique em 2001. No Brasil desde 1998, é gerenciado por uma Organização não-governamental com sede em Brasília.

Se tratando de documentos normativos da EJA, além da LDB há também o parecer CNE/CEB nº 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino com identidade própria e com especificidades em relação ao ensino regular. Já a resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que devem ser obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares.

Os documentos acima citados ressaltam a importância da identificação e do reconhecimento da alteridade dos jovens e adultos em seu processo formativo, valorizando seu mérito e desenvolvimento de conhecimentos e valores; ao mesmo tempo que proíbem a matrícula e a assistência de crianças e adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória (7 a 14 anos) em cursos de EJA.

Conforme mencionado anteriormente, as mudanças no cenário político refletem diretamente em como são pensadas e efetivadas as políticas públicas educacionais. Dito isso, com a instalação de um novo governo – de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) –, os velhos problemas passam a ser encarrados a partir da perspectiva da inclusão social. Sob o lema "Brasil Sem Miséria", o governo priorizou a educação como ferramenta de combate à pobreza e à desigualdade social o que reflete a visão do governo da educação enquanto direito fundamental para a superação da pobreza. É neste cenário que em janeiro de 2003 o MEC anunciou que a Educação de Jovens e Adultos passaria a ser prioridade do Governo Federal e por meio do decreto presidencial, em 8 de setembro de 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), tendo como finalidade erradicar o analfabetismo no Brasil.

Nesse período, outro marco importante foi a Lei nº 10.741/2003, que versa sobre o acesso da pessoa idosa à educação. De acordo com a referida lei:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna (BRASIL, 2003).

O amparo legal a pessoa idosa no que concerne a educação, demonstra o esforço em constituir a essa modalidade de ensino a função reparadora. Capaz de promover a justiça social com os que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade correta.

Sob a responsabilidade da Secretaria de Erradicação do Analfabetismo (Seea), um órgão do MEC, a implementação do Programa Brasil Alfabetizado buscava a alfabetização de jovens e adultos de forma mais efetiva, visando à continuidade dos estudos desses educandos. O Programa que foi retomado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024 funciona com parcerias entre os governos estaduais e municipais, universidades, e diferentes organizações não-governamentais além de entidades civis com experiência em EJA (SALGADO; BARBOSA, 2008, p.68).

Outro marco na trajetória da Educação de Jovens Adultos no Brasil, foi a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Lançado inicialmente em 2005, através do Decreto nº 5.478, posteriormente, reformulado e ampliado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com o objetivo de ofertar aos alunos de Ensino Fundamental e Médio formação profissional básica ou técnica, com metodologias e currículos

apropriados, o Proeja foi concebido enquanto “um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social” (BRASIL, 2006, p.7).

Sem dúvidas, uma das principais iniciativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), lançado em 2005, responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), é uma política educacional de reinserção de jovens que já foram alfabetizados e tenham entre 18 e 29 anos, mas que não concluíram o ensino fundamental e desejam obter a formação básica completa. De acordo com informações divulgadas no site do Governo Federal, o referido programa é Composto pelo Projovem Urbano e Projovem Campo - Saberes da Terra.

Instrumento de fundamental importância para o combate ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional, com atividades voltadas para o desenvolvimento pessoal e profissional o Projovem oferta um currículo especializado e adaptado para jovens e adultos combinando disciplinas fundamentais como português, matemática, história e ciências. Também oferece cursos de qualificação profissional e capacitação para o mundo do trabalho, além de promover a inclusão digital e a ampliação do acesso dos jovens à cultura. Outrossim, no Projovem, ao completar o ensino fundamental os estudantes obtêm o certificado de conclusão podendo dar continuidade aos estudos na educação de jovens e adultos. Além disso, os alunos do programa se atingirem 75% de frequência, são contemplados com bolsa mensal de R\$ 100,00.

No ano de 2010, o Ministério da Educação publicou a resolução CNE/CEB nº 3/2010, atualizada em 2021 para a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 e a mais recentemente em março do ano corrente para Resolução CNE/CEB nº 3/2025 instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, detalhando aspectos como: duração dos cursos, idade mínima para ingresso, idade mínima e certificação nos exames de EJA, alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Posteriormente, em 2013 foi instituído outro marco legal que evidencia o direito à Educação e é de extrema importância para EJA que é o Estatuto da Juventude – Lei 12.852/2013- no artigo 7º, ao afirmar que é direito do jovem:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.  
[...]

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica (BRASIL, 2013).

Neste contexto, vale destacar que alguns pesquisadores utilizam o conceito de juvenização para se referir ao crescente número de jovens e adolescentes frequentando a EJA, modalidade de ensino, que tradicionalmente era destinada a adultos, provocando uma evidente mudança no perfil dos educandos dessa modalidade, o que reflete inclusive na metodologia de ensino.

Recentemente, em 5 de junho de 2024 foi instituído Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos lançado através do Decreto nº 12.048/2024 – Pacto EJA compreende as etapas do ensino fundamental, ensino médio e as turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Essa política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios que tem como objetivos superar o analfabetismo, ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade (os detentos), elevar a escolaridade e ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

Além de firmar um pacto social para fortalecer e melhorar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o Pacto EJA reuniu diferentes segmentos da sociedade para estabelecer metas e acompanhar a realização das ações do Pacto. Entre as metas que o Pacto pretende alcançar em quatro anos destaca-se 900 mil estudantes no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), 100 mil jovens de 18 a 29 anos no Projovem, 540 mil estudantes beneficiários do Pé-de-Meia EJA e 190 mil estudantes do sistema prisional.

Todos esses pareceres, leis, decretos e programas sobre a EJA supracitados enfatizam que essa modalidade de ensino deve ser um direito social, garantindo o acesso e a permanência na escola para aqueles que não puderam estudar na idade adequada; ter identidade própria considerando as especificidades dos jovens e adultos, suas experiências de vida, conhecimentos prévios e necessidades; ser flexível e adequar a estrutura, duração dos cursos e currículos às necessidades e disponibilidades dos estudantes.

Enfatizam também que devem promover a cidadania e a qualificação para o trabalho visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho; articular-se com a educação profissional integrando a formação básica com a formação profissional, quando possível; ser avaliada e certificada, oferecendo mecanismos de avaliação e certificação para a conclusão dos níveis de ensino;

respeitar as diretrizes curriculares nacionais alinhada à BNCC e às diretrizes específicas para a EJA, garantindo a qualidade da educação.

Diante do que foi discutido até aqui, é relevante destacar a disparidade entre as políticas públicas educacionais e as específicas para a Educação de Jovens e Adultos que além de tênues são marcadas por descontinuidades, o que dificulta a plena efetivação das ações e metas estabelecidas, como é o caso do elevado grau de analfabetismo entre jovens e adultos, que há décadas tem sido combatida sem a efetividade esperada.

De fato, enquanto modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio a Educação de Jovens e Adultos é sem dúvidas resultado de um longo processo de construção, todavia é possível afirmar que as políticas públicas educacionais específicas para essa modalidade de ensino, apesar de terem avançado a luz dos debates e pressão da sociedade e de instituições em nível internacional, foram insuficientes para dar conta da demanda social para o pleno cumprimento do direito, garantido nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, o marco legal para o desenvolvimento atual de projetos, programas e ações da EJA.

Em suma, ao mergulhar no histórico e os marcos legais da EJA percebe-se a difícil tarefa, que é ofertar um ensino de acordo com as demandas dos jovens e adultos no contexto social brasileiro, esta que exige uma nova forma de pensar as políticas educacionais e as propostas de inclusão ou reinclusão desses indivíduos nas escolas públicas. Ademais, a pessoa adulta, ao retomar os estudos, deseja se preparar para o trabalho, ter autonomia e se dar bem profissionalmente. Isso mostra que o ensino na EJA não deve partir apenas da alfabetização, mas, garantir o desenvolvimento social desse estudante, abordando conteúdos equivalentes com uma linguagem adulta que vá ao encontro daquilo que esse público deseja e necessita para o exercício pleno da cidadania.

### **3. EPJAI EM ITABERABA**

Em consonância com a legislação nacional a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Itaberaba, interior da Bahia, representa uma importante modalidade de ensino atuando para garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade apropriada. Para compreender o contexto e especificidades da EJA no município fez-se necessário analisar o documento que norteia o ensino que é o Referencial Curricular Municipal.

Destinado aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, criado a partir da Resolução Conselho Nacional de Educação, Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017 que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, o documento é referente às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, às modalidades Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Considerado um “marco” para a Educação Municipal de Itaberaba o Referencial Curricular Municipal é fruto do processo de mobilização dos educadores da Rede Municipal de Ensino no processo de reformulação curricular iniciado no ano de 2019 e ampliado em 2020 a partir das ações do Programa de Elaboração e Reelaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Construído de forma colaborativa o documento foi idealizado com “estilo de conversações curriculantes que apresentam as bases teóricas e organizadores curriculares que apresentam as áreas, campos de experiências e seus respectivos componentes curriculares para servir como um guia de reflexão e inspiração para os currículos das unidades escolares”.

Fazendo jus a seu nome, o documento não é inflexível, porém é a principal referência curricular para a Rede Municipal de Ensino na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, utilizadas pelos coordenadores e professores na orientação do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é relevante destacar dois aspectos cruciais para entender como funciona essa modalidade de ensino no município. O primeiro é que os idosos, pessoas a partir dos 60 anos, tem um lugar de destaque na modalidade devido ao grande número de discentes que se encontram nessa etapa da vida, é por isso que o documento se refere à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas — EPJAI.

Outro ponto importante é que este documento foi construído, fundamentado e norteado pelos referenciais curriculares de âmbito nacional e estadual, mas também contendo a parte diversificada, considerando as especificidades e a realidade local, tanto os aspectos sociais, históricos e culturais, quanto os políticos e econômicos do município. Sobre o aspecto básico comum e a parte diversificada, a LDB, no Artigo 26, diz que:

(...) os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Assim, levando em conta o que diz a LDB, o Referencial Municipal considera que a escola reflete a realidade na qual está inserida de forma tal que o “ser” e o “fazer” escola está intrinsecamente marcados pelas identidades e as características de vida que compõem o lugar e os sujeitos que por ela passam e a constroem. De fato, como uma via-de-mão-dupla, a realidade reflete a escola, e a escola reflete a realidade de tal modo que a parte diversificada é orientada a partir da realidade local justamente por ser parte fundamental da escola, sendo percebida através dos agentes humanos que a fazem ser viva e em constante movimento, inclusive de mudanças. Esse olhar atento e cuidadoso se reflete na sigla EPJAI, que como citado anteriormente é concebida a luz da realidade vivenciada por essa modalidade no município.

Sobre a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI, o Referencial aponta que é um processo discursivo, pautado nas relações interpessoais dialógicas. Segundo o documento, para a construção da EPJAI é imprescindível a sensibilidade e a postura política frente às desumanidades, as injustiças, e desigualdades sociais vivenciadas pelos educandos dessa modalidade, que são os jovens, adultos e idosos, muitos em situação de vulnerabilidade social. Ademais, este documento considera a EPJAI como parte de uma construção coletiva e democrática, tendo um currículo baseado nas experiências dos sujeitos.

Somando-se a estes aspectos, o Referencial define as diretrizes básicas para concepção da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na Rede Municipal de Ensino de Itaberaba. São eles:

- Modalidade própria da educação, diferenciada do ensino regular, fundada nas trajetórias de vida dos jovens, adultos e idosos nela envolvidos;
- Pautada na educação popular, e como espaço para educação formal e informal, voltada para a transformação democrática de nossa sociedade;
- Construída coletivamente por seus sujeitos – educadores/educadoras e educandos/educandas, no que diz respeito ao funcionamento, currículo e objetivos nas unidades escolares;
- Educação continuada garantida pelo poder público (ITABERABA, 2024, p.49).

Outrossim, orientados pela BNCC (2018), que prevê a “igualdade” educacional pautada pela consideração e atendimento às singularidades dos sujeitos, este documento busca referenciar o planejamento do trabalho escolar levando em consideração a necessidade de superação das múltiplas desigualdades presente na sociedade que se apresentam cotidianamente a escola enquanto desafio a ser superado para o desenvolvimento humano na perspectiva integral do sujeito que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, o referencial ocupa um importante lugar nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Currículos Escolares, em seus Planos de Ensino, também, nas relações entre educadores e educandos, uma vez que ao comprometer-se com uma aprendizagem que garanta a todos independente da idade o direito a educação, ao acesso e produção do conhecimento as diversidades e singularidades dos perfis identitários territoriais e locais não são apenas respeitadas, mas, incorporadas no cotidiano escolar como parte do processo ensino e aprendizagem.

Nesse viés, enquanto documento norteador do processo de ensino e aprendizagem, o Referencial Curricular Municipal confere “às escolas a autonomia e o protagonismo no decurso do desenvolvimento de competências voltadas à contextualização e à construção das pluralidades e singularidades das realidades em que se situam (ITABERABA, 2024, p.6)” Desta forma, cabe à escola e os sujeitos que dela fazem parte, o reconhecimento de que situar-se em um determinado lugar geográfico envolve a noção de pertencimento, entendendo as correlações entre local e global.

Sabendo-se disso, é relevante pontuar que Itaberaba faz parte do Território de Identidade do Piemonte do Paraguaçu o 14º território baiano, sendo o município sede do território que é composto por outros doze municípios, são eles: Ruy Barbosa, Iaqu, Boa Vista do Tupim, Ibiquera, Itatim, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Tapiramutá, Lajedinho e Santa Terezinha. Desta forma, na realização do currículo escolar deve-se levar em consideração que esse território de identidade “se constitui como uma unidade de planejamento das políticas públicas, delineada a partir de agrupamentos identitários municipais”, estes formados com base em critérios culturais, sociais, geográficos e econômicos (ITABERABA, 2024, p.6).

Desta forma, levando em conta o chamado perfil indenitário que ajuda a contextualiza a educação municipal, o Referencial Curricular Municipal traz em sua estrutura a seguinte organização:

Para cada componente curricular, em sua respectiva Área de Conhecimento, além das discussões sobre currículo, didática e avaliação, o quadro dos organizadores traz

as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento, as Habilidades e as Possibilidades Didático-Metodológicas para cada Tempo Formativo, no intuito de favorecer aos professores o conhecimento da Proposta Curricular para cada faixa etária, as aprendizagens prioritárias e o diálogo entre as orientações didáticas e suas experiências na prática pedagógica (ITABERABA, 2024).

Acrescentando-se a isso, legalizada através de Portaria Municipal, o referencial organiza o EPJAI, em dois Tempos Formativos e quatro Eixos contabilizando quatro anos de duração que compreende a etapa do ensino fundamental anos iniciais e finais. O Tempo Formativo I: Eixo I - (1º ao 3º Ano) e Eixo II - (4º e 5º Ano). O Tempo Formativo II: Eixo III - (6º e 7º Ano) Eixo IV - (8º e 9º Ano). Vale ressaltar que em Itaberaba existe a oferta do Ensino Médio para EPJAI, no entanto é ofertado pelo Estado. Além disso, no município, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, é ofertado tanto nas escolas da zona urbana, quanto nas da zona rural, principalmente no noturno, com raras exceções de ofertas no diurno, estas atendem principalmente, adolescente com distorção idade/ano.

Diante do exposto, ao analisar o documento norteador da EJA no município, foi possível constatar como essa modalidade é estruturada a luz da legislação supracitada e a partir das particularidades e do perfil identitário que faz parte da realidade local, que inclusive resultou na transformação da EJA em EPJAI, com a inclusão da letra I na sigla, representando os idosos que é uma parte considerável dos discentes contemplados por essa modalidade de ensino em Itaberaba.

### **3.1 LEITURA NA EPJAI SEGUNDO O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL**

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da **leitura e alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político** (FREIRE, Paulo, 2021, p.25, grifo nosso).

Ao versar sobre as propostas de práticas pedagógicas para a leitura no contexto da EPJAI faz-se necessário compreender como o documento norteador desta modalidade no município de Itaberaba concebe o trabalho de leitura no Componente Curricular de Língua Portuguesa. Embora o Referencial curricular verse sobre o Tempo formativo I e II, a análise será feita tendo como foco o tempo formativo II- Eixo III e IV, que é o que foi proposto nesta pesquisa.

O referencial é organizado tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que recomenda a realização de agrupamentos dos conteúdos curriculares em áreas de conhecimento para constituir e desenvolver saberes, atitudes e valores, produzir conhecimentos, competências e as habilidades necessárias para formação do sujeito em sua integralidade. Nesta perspectiva, o componente Língua Portuguesa, faz parte a área de conhecimento Linguagens.

Além disso, de acordo com o referencial a proposta da Educação para pessoas jovens, adultos e idosos deve possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias para garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também deve possibilitar a conscientização em relação ao estar no mundo e os seus desdobramentos, expandindo a capacidade de participação social e o exercício pleno da cidadania.

Nesta perspectiva, este documento entende o estudo da linguagem como um instrumento de suma importância uma vez que concordando com o referido documento, toda aprendizagem só é possível por meio do domínio da língua, e cabe ao estudo da Língua Portuguesa conscientizar o aluno da EPJAI sobre esse processo de domínio uma vez que o componente tem como uma de suas responsabilidades, proporcionar experiências voltadas à ampliação dos letramentos estabelecendo cumplicidade entre o ser e a palavra.

Além do mais, no Referencial Curricular Municipal o Tempo Formativo II, Eixo III e IV no componente curricular de Língua Portuguesa é estruturado por Áreas de Conhecimento. O documento trás as Linguagens e interações, Gêneros do discurso, Produção textual e Análise linguística e semiótica, “– unidades temáticas – como parte integrante do desenvolvimento a ser realizado no âmbito que circulam os Campo de atuação da vida pública” (ITABERABA, 2024, p.135).

Como pode ser observado no quadro abaixo são quatro os Campos de atuação.

Quadro 01— Campos de atuação

<b>Campo de atuação da vida pública</b>	Neste campo o objetivo é ampliar e qualificar a participação dos jovens, adultos e idosos nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.
<b>Campo artístico-literário</b>	Participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativo da diversidade cultural e linguística, que favorecem experiências estéticas.
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Relativo à participação em situações de leitura e escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.
<b>Campo jornalístico-midiático</b>	Objetiva ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística /midiática.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular Municipal de Itaberaba-Ba p. 136

É importante destacar que, além do Campo de atuação o referencial traz as Unidade temática, os Objetos do conhecimento específico para cada uma delas, além das habilidades que deverão ser adquiridas ao longo do processo, bem como as possibilidades didático-metodológicas, que são sugestões de procedimentos didáticos e metodológicos, ou seja, as estratégias didáticas, os procedimentos e atividades, para o desenvolvimento de determinada habilidade, considerando os campos de atuação o objeto do conhecimento e a unidade temática.

Seguindo a proposta desta pesquisa, a análise voltou-se para a Unidade temática Leitura, como pode ser observado nos quadros a seguir:

Quadro 02— Leitura no Campo de atuação Jornalístico/midiático

<b>Campo de atuação: Jornalístico/midiático</b>			
<b>Unidade temática</b>	<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Possibilidades Didático- metodológicas</b>
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.  Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	Desenvolver diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, Charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais e ética das redes.	Considerar que, para uma presença mais crítica e ética nas redes, é necessário um trabalho com as capacidades de leitura mais complexas, como as que exigem, do leitor, um posicionamento e uma apreciação ética sobre o que se lê. É importante favorecer discussões sobre as consequências de se compartilhar ou fazer comentários nas mídias digitais, reconhecendo as intencionalidades do outro (por meio da análise dos recursos usados na produção dos sentidos do que o outro disse) e de se posicionar, criticamente, em relação ao que lê — o que significa desenvolver habilidades para uma participação qualificada do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso.
Leitura	Apreciação e réplica	Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	Sugerir que os estudantes elaborem texto que exponham seus pontos de vistas, para serem publicados em sites e/ou jornais locais, podendo, ainda, propor atividades que conduzam à tomada de decisão, quanto a não compartilhar textos duvidosos e/ou denunciar o tratamento ético e desrespeitoso que determinado veículo ou jornalista/autor tenha dado ao tema/assunto/fato.
Leitura	Apreciação e réplica	Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e online, sites noticiosos, etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando—se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	Sugerir que os estudantes elaborem texto que exponham seus pontos de vistas, para serem publicados em sites e/ou jornais locais, podendo, ainda, propor atividades que conduzam à tomada de decisão, quanto a não compartilhar textos duvidosos e/ou denunciar o tratamento ético e desrespeitoso que determinado veículo ou jornalista/autor tenha dado ao tema/assunto/fato.

Leitura	Relação entre textos	Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	Viabilizar o acesso a diversos textos jornalísticos de diferentes jornais e revistas, impressos ou digitais, locais, regionais e nacionais, para fazer comparação de notícias que se referem a um mesmo fato ou assunto e que foi relatado de formas diferentes, pode ser uma primeira forma de realizar essa reflexão sobre parcialidade/imparcialidade, em textos dessa esfera. Neste trabalho, devem ser priorizadas as mídias que circulam no Estado da Bahia, nos mais diversos meios de comunicação.
Leitura	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Realizar ações que levem à discussão de temas e fatos do universo de interesse dos estudantes, mobilizando-os para o exercício implicado na habilidade. Antes de lidarem, com textos de circulação social, por exemplo, pode-se apresentar um fato e promover uma discussão em que os estudantes se posicionem sobre ele e, em seguida, refletir sobre em que os textos que construíram para opinar são diferentes do fato em si.
Leitura	Efeitos de sentido	Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	Distinguir os recursos de persuasão, utilizados nos traços característicos do discurso persuasivo, identificando, por exemplo, a força que um argumento de autoridade, usado para sustentar uma opinião pode trazer ao texto. Esta habilidade, assim como as demais que são comuns aos dois eixos, pode garantir a progressão, sendo marcada pelo grau de complexidade da seleção dos textos argumentativos e pela variedade dos gêneros propostos, dentre eles, comentários, crônicas, artigos de opinião, charges, propagandas etc.
Leitura	Efeitos de sentido: exploração da multissemiose	Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/ tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	Propor um estudo, mais aprofundado, dos recursos próprios da fotografia, como os citados, fazendo uma ligação com a disciplina de Arte, por exemplo, promovendo, assim, um desenvolvimento produtivo para ambos. Também será possível definir uma progressão na proposição dos gêneros a serem trabalhados no eixo. Por exemplo, pode-se começar abordando a fotografia em notícias, reportagens e anúncios publicitários para, em seguida, propor abordar os gêneros, em que a imagem predomina e é potencialmente o que produz significados.
Leitura	Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionadas a esses textos.	É importante convocar habilidades de leitura, mais complexas, visto que é esperado, do leitor, posicionar-se de forma fundamentada e ética, em relação ao que lê. Apostar, em modalidades didáticas, que favoreçam a pesquisa e o aprofundamento sobre os assuntos/fatos em evidência, pode contribuir muito para o desenvolvimento desta habilidade. Uma delas é a roda de leitura de textos jornalísticos, em que os estudantes compartilham leituras feitas e exercitam a argumentação, junto aos seus pares — o que também possibilita o exercício de respeito à palavra do outro.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular Municipal, p. 137 a 139.

Quadro 03— Leitura no Campo de atuação Na vida pública

Campo de atuação: Na vida pública			
Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Possibilidades Didático- metodológicas
Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição online, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica.	Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.	Fazer estas análises, a partir de itens como: a) o levantamento e a discussão de questões polêmicas locais; b) o debate a seu respeito; c) a eleição de critérios, no decorrer dos debates, para analisar-se a pertinência de reclamações e solicitações. Para garantir a progressão, pode-se definir a abordagem dos dois gêneros nos dois eixos; ou prever um gênero para cada eixo.
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolva direitos, em especial, da EPJAI-tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o Estatuto do Idoso, a lei Maria da Penha, o Estatuto da Juventude-, e a regulamentação da organização escolar - por exemplo, regimento escolar-, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	Considerar que esta habilidade põe em jogo outras, especialmente as que se referem a identidades individuais e de grupos, bem como à necessidade de se colocar no lugar do outro, experimentando e valorizando diferentes vivências culturais e, ao mesmo tempo, atuando em favor da desconstrução de desigualdades que ferem direitos básicos, como o direito à vida. A progressão pode se estabelecer a partir de questões do universo imediato do estudante, levando as discussões para o universo mais amplo e retornando para questões locais. Há, aqui, especial oportunidade para o trabalho interdisciplinar com a habilidades da História, no que se refere a conhecer e identificar relações entre textos legais sobre direitos humanos, as normas de convivência dos locais de vivência do estudante, processos de afirmação de direitos e instituições voltadas à defesa desses direitos.
Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.	Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no Município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a	Criar condições para o conhecimento dos espaços referidos, assim como dos textos dos gêneros que neles circulam. Nesse estudo, é de grande relevância o levantamento das características e procedimentos convencionados para a obtenção de informações sobre propostas e estudo, e a participação de debates e manifestação de opiniões. A progressão pode se dar tanto pelo modo de tratamento do conteúdo por frequência ou para aprofundamento — quanto pela complexidade dos textos.

		engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	
Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.	Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer, implementar porque (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/ solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	Analisar propostas políticas e solução de problemas do contexto local dos estudantes— para depois compará-los a outros —, o que torna a abordagem dos textos indicados mais significativa para os estudantes, uma vez que possibilitará uma avaliação da eficácia das propostas e soluções para o seu entorno. Para um trabalho mais significativo, também vale apenas enfatizar a importância de articular essas leituras em contextos de projetos que envolvam as diferentes áreas.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular Municipal, p. 143 a 144.

#### Quadro 04— Leitura no Campo de atuação Artístico-literário

Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Possibilidades Didático- metodológicas
Leitura	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos em multissemióticos.	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Distinguir os elementos constitutivos do gênero, texto dramático, seja em relação à sua forma e aos recursos usados nessa forma de se estruturar, através da leitura e da encenação desses textos, levando o estudante a experienciar a cena, assim como também poderá ser proposto a visitação de teatro para assistirem as peças teatrais, enriquecendo a experiência com o texto dramático.
Leitura	Relação entre textos	Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Relacionar a habilidade numa progressão que pode ser formulada com base nos gêneros propostos, partindo do estudo das relações intertextuais entre obras literárias de diferentes tempos e, em seguida, de adaptações de obras para outras linguagens (do romance para o cinema) para, posteriormente, propor um estudo comparativo entre a obra original e produções parodísticas, seja de empresas, seja de fãs.
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Comparar a realização do texto dramático em diferentes contextos, ou seja, analisar as diferenças e semelhanças entre um texto dramático criado para o palco, para o cinema e para a TV ou o rádio, por exemplo; com que recursos se pode contar em cada caso e como eles ajudam a produzir os sentidos pretendidos.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular Municipal, p. 149.

É indiscutível que o RCM segue a organização do currículo proposto pela Base. Deste modo ele é organizado em áreas do conhecimento e cada área é subdividida em unidades

temáticas. Cada unidade temática agrupa objetos de conhecimento e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos discentes ao longo do ciclo de escolaridade, que é dividido em três trimestres. As unidades temáticas servem como uma espécie de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, sendo complementadas pelas especificidades do contexto local, no caso da EPJAI, leva-se em conta especialmente o perfil dos discentes.

Além disso, como evidenciado nos quadros acima para desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, os Objetos de Conhecimento podem e devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento. Além do mais, ao desenvolver habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento, os alunos também estarão trabalhando as competências gerais e específicas previstas na Base Nacional Comum Curricular.

Outrossim, nos quadros acima, se faz notório que o trabalho com leitura é feito sob a perspectiva de progressão. É um trabalho contínuo que visa contemplar diferentes gêneros e tipos de texto, inclusive por meio da articulação de projetos que envolvam diferentes áreas.

Visando um trabalho mais significativo, e que dê conta da responsabilidade da formação leitora, e do letramento desses educandos que o RCM indica o trabalho envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, que é chamado de interdisciplinaridade. Ademais, é evidente o esforço do documento em desenvolver habilidades para garantir uma participação qualificada e consciente do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso na sociedade.

Dado o exposto, é evidente que o Referencial Curricular Municipal está alinhado ao que preconiza a BNCC. Com ênfase no desenvolvimento das habilidades e formação do educando em sua integralidade. Todavia, o RCM é apenas um “referencial”, ele por si só não garante o aprendizado esperado, mas com certeza é um “norte” para o planejamento dos docentes que devem estar alinhados a esse documento.

#### 4. LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA

“Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, Paulo, p.19, 1989).

A importância da leitura para a formação do indivíduo na sua integralidade é uma discussão recorrente nas diversas produções sobre alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa. É por meio do letramento que um indivíduo torna-se capaz de ler diversos tipos de textos em diferentes contextos sociais. O letramento é adquirido por meio de um processo chamado de formação leitora.

A prática da leitura é algo de extremo valor na formação dos indivíduos, pois a leitura é quem nos orienta sobre o mundo, sobre tudo aquilo que está em nossa volta e sua prática é como uma fonte inesgotável de conhecimento, quanto mais se lê, maior se torna o nosso nível de conhecimento prévio. Neste sentido, podemos afirmar que a leitura aflora no sujeito a capacidade de compreender, discernir, inserir opiniões, dentre outros.

Mortimere Van Doren, (1972) em sua obra “Como Ler um livro”, reflete sobre os níveis de leitura que podem ser utilizados com diferentes propósitos e também enfatizam a importância de uma abordagem ativa e crítica da leitura, fornecendo técnicas para diferentes tipos de leitura. Os níveis de leitura mencionados por eles são: a leitura elementar, o mais básico de todos, nesse nível o leitor apenas decodifica as palavras e compreende o sentido literal do texto; a leitura de inspeção, que é uma leitura rápida e superficial do texto, em que o leitor busca obter uma visão geral do conteúdo e identificar os principais pontos; a leitura analítica é uma leitura mais profunda e detalhada do texto, na qual o leitor busca compreender a estrutura e a argumentação do autor. O último nível é apresentado por eles é o da leitura sinóptica que busca comparar e contrastar diferentes ideias e textos para obter uma compreensão mais ampla e profunda do assunto.

As propostas pedagógicas envolvendo a leitura em sala de aula devem ser pautada na diversidade de gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, tendo em vista que o trabalho com diferentes gêneros permite que o aluno compreenda o funcionamento da língua em suas diversas manifestações sociais e desenvolva a competência textual para atuar de forma ativa e crítica em diferentes contextos comunicativos. Cabe a escola ir além dos ditos textos escolares e apresentar a real função da língua na vida diária, proporcionando ao educando a possibilidade de refletir sobre o mundo que está a sua volta, de forma que o leve a observar com um olhar diferenciado.

Vale ressaltar, que alguns teóricos consideram como gêneros textuais o que outros chamam de tipologia textual.

Segundo Marcuschi (2008), o leitor é um participante ativo na produção do sentido, por isso é necessário levar em consideração que a leitura não é um processo passivo de absorção, mas uma atividade dialógica, de seleção, reordenação e reconstrução. O texto oferece possibilidades de sentido e o leitor as reconstrói a partir de seu universo de conhecimentos. Embora o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e está aberto a várias interpretações, mas não a infinitas; há limites para a compreensão textual, e algumas leituras são, de fato, incorretas ou impossíveis.

Essa afirmação nos mostra que a leitura é um processo complexo de inferência e construção de sentidos, que requer do professor a criação de situações significativas para que o aluno desenvolva suas habilidades de compreensão e produção textual, tornando-se um leitor crítico e autônomo. Compete a escola estimular a leitura e a escrita, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão e oferecer muitos e variados textos para que o aluno possa desenvolver as suas competências e habilidades leitora.

É comum quase sempre associarem a formação leitora ao leitor literário, porém é necessário relacioná-la também com o processo de alfabetização no qual é abrangendo diversos aspectos da leitura e compreensão de diferentes tipos de texto. Vale ressaltar que compreender é inferir, e vai muito além de apenas extrair informações do texto. É complementar o texto lido com seus conhecimentos prévios, expectativas, valores e o contexto em que a leitura ocorre construindo ativamente a coerência e o sentido do texto que funcionarão como "hipóteses coesivas" para processar o texto.

Considerando a sua importância para entender esse complexo e contínuo processo, a pesquisa utiliza a definição e concepção de leitura de Lajolo, segundo a autora:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (1982ab, p.59).

Embora, decifrar seja uma importante etapa para o desenvolvimento da leitura, pensando no processo de alfabetização, por exemplo, ler não é tão somente decifrar. É como afirma Lajolo (1982), ser capaz de atribuir significado ao que é lido, é saber relacionar um texto a outro, é conhecer e reconhecer diferentes tipos de texto e poder se posicionar frente ao que se lê, seja para concordar ou “rebelar-se”, questionando e até propondo outra perspectiva/narrativa.

Já para Lerner,

**Ler** é entrar em outros mundos possíveis, É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que quer dizer, **é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita** (2008, p. 73, grifo nosso).

De fato, a leitura assume, nesse sentido, um papel importante ao dotar os indivíduo de competência para atuar na sociedade de forma crítica e consciente. Além de ampliar, a leitura também ajuda a diversificar as visões e interpretações sobre o mundo. De fato, o ato de ler “é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”, uma vez que a leitura é parte fundamental do saber, que fundamenta as interpretações e viabiliza a compreensão do outro e do mundo.

É de se levar em consideração que a leitura é uma poderosa ferramenta no educar para cidadania, tornando-se insubstituível para o “aprender” de forma emancipatória, ajudando na formação do ser humano enquanto ser crítico, consciente e autônomo. O tornar-se cidadão crítico reflexivo é sem dúvida o resultado de um processo de aprendizagem que perpassa pela leitura, que se apresenta aos indivíduos em diferentes formas, estruturas e contextos.

Conforme citado, ler não é decifrar, é a partir de um texto ser capaz de atribuir significado, ou seja, é fazer leitura de mundo, assumido uma postura crítica, acionando os conhecimentos prévios. Ao versar sobre os aspectos cognitivos da leitura, Ângela Kleiman (2010), afirma que, “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio” (p.13), esse conhecimento que é adquirido ao longo da vida, é o que ajuda o leitor estabelecer sentido ao texto.

Logo, os diversos níveis de conhecimento, o linguístico, o de mundo e o textual, interagem entre si, nesse sentido a leitura é considerada também um processo interativo, no qual os leitores acionam seus conhecimentos prévios e interage com o texto trazendo críticas e atribuindo-lhes novos sentidos.

Referência para pensar ensino, alfabetização, incluindo a de jovens adultos e idosos, Paulo Freire aponta a estreita relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo destacando a importância crítica da leitura na alfabetização dos indivíduos. Para o autor, “A leitura crítica dos textos e do mundo reflete as mudanças em processo (Freire, 2008, p. 11)”.

Nesse viés, a leitura quando crítica corrobora para uma reflexão sobre o contexto, a realidade social e as relações de poder, refletindo na busca por mudanças e no empoderamento dos indivíduos. Cabe salientar, que a leitura na perspectiva de Freire é um processo dinâmico que abarca não só a compreensão, mas também a transformação do mundo. Quando realizada de forma crítica ela analisa, interpreta, questiona e possibilita a

crítica social, política e histórica, ou seja, capacita o ser humano para atuar na sociedade de forma consciente e crítica, que é o que preconiza a BNCC, ao pensar o desenvolvimento integral dos educandos.

Vale enfatizar que o papel da leitura na formação do ser enquanto cidadão perpassa pela tomada de consciência dos seus direitos e deveres, a consciência vem do torna-se crítico, que também depende da leitura. Concordando com os autores supracitados, quando apontam as possibilidades da leitura enquanto instrumento de formação que ao indagar, questiona e problematiza a realidade para compreendê-la melhor.

Além disso, ao analisar a importância da formação leitora para os educandos e para a sua formação enquanto ser integral ficou evidente que ler é compreender, interpretar e analisar. Ler é verbo e ação. É também uma prática emancipatória, pois atua como fonte de informação e conhecimento, possibilitando o exercício da reflexão, da crítica e da imaginação. Sendo assim, a formação leitora enquanto processo contínuo é indiscutivelmente fundamental para aprendizagem. Não sendo possível pensar em alfabetização e letramento sem as práticas de leitura.

Logo, nesta pesquisa, ler é concebido enquanto ação emancipatória necessária para formação do ser humano. Nesse viés, vale destacar, que o papel da escola enquanto instituição de ensino é garantir aos educandos da EPJAI, que durante o processo de ensino e aprendizagem haja estímulo planejado à leitura. Uma vez que muitos pesquisadores associam que o prazer em ler vem da competência do saber ler.

#### 4.1 AS DIRETRIZES LEGAIS PARA O INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As habilidades e competências relacionadas à leitura não são exclusividade do ensino de Língua Portuguesa, e devem ser trabalhadas transversalmente em todas as áreas do conhecimento. Contudo, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o compromisso e responsabilidade que o ensino da Língua Portuguesa tem com a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de interagir com diferentes tipos de textos e contextos.

Nesse viés pensando em um ensino baseado nos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, foi implementada no país a BNCC, que é um documento de caráter

normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

De acordo com a BNCC, a leitura é um processo amplo, que abrange não apenas textos escritos, mas também sons, imagens, e outros elementos multissemióticos. Nesta perspectiva a referida Base, entende a leitura como uma habilidade essencial para o ser humano e que, portanto deve ser estimulada ao longo de toda a vida. Entretanto, pesquisadores e educadores tecem críticas a BNCC, pois ao tratar da educação básica, apesar de informar que seus fundamentos são aplicáveis a crianças, jovens e adultos não determina ou apresenta regra específica para a Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade de ensino da educação básica, mas atende um público diferenciado, composto principalmente por jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho e idosos que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada, ou seja, a modalidade tem suas especificidades, o que exige inclusive uma adequação do currículo e das práticas pedagógicas.

Apesar das ressalvas, a BNCC reforça que a leitura deve ser trabalhada de forma contextualizada e significativa, levando em consideração as experiências de cada faixa etária, ela de certa forma, instruí também sobre a prática e o incentivo a leitura na EPJAI. Como já foi discutido, a leitura pode ser uma ferramenta para promover a formação dos discentes enquanto ser integral. Todavia, ao pensar na formação leitora dos educandos da EPJAI, percebe-se que o ato de ler também promove a inclusão social e cultural ao valorizar suas vivências, conhecimentos prévios, experiências e identidades.

Ao refletir sobre a questão da importância da formação leitora na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, faz-se necessário ter em mente um “antigo” problema enfrentado pela educação pública brasileira, que é o analfabetismo. Presente nas metas dos programas, projetos, políticas públicas e ações destinadas a esta modalidade de ensino, o analfabetismo, inclusive o funcional, se dá pela falta de habilidades e competências relacionadas à leitura. É partindo dessa realidade, que como já foi visto, inflige principalmente jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos ou os que não tiveram acesso à escola na idade adequada, que algumas políticas públicas com ênfase na leitura foram criadas.

Entre as ações de incentivo à leitura implementadas pelos órgãos oficiais brasileiros destaca-se o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER. Considerado um importante aliado na luta contra o analfabetismo funcional e na promoção da leitura como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. O programa tem como objetivo fomentar o hábito da leitura através da ampliação ao acesso a livros e a leitura e da

consolidação de práticas de leitura em diferentes contextos, como escolas, comunidades e bibliotecas.

Segundo o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, que instituiu o programa,

Art. 2º Constituem objetivos do PROLER:

I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura;

II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras;

III - criar condições de acesso ao livro.

Assim, o PROLER que é o mais antigo programa governamental do país destinado ao incentivo à leitura, ainda hoje atua no combate ao analfabetismo através de ações e projetos que ampliam o direito à leitura. Ainda de acordo com o Artigo 3º do decreto supracitado, o programa poderá ser executado por meios de ações como a instalação de centros de estudos de leitura, provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público, promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura.

Também com objetivo de promover o acesso e o incentivo à leitura, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Desenvolvido desde 1997, o programa nacional fornece obras literárias e materiais de apoio pedagógico às bibliotecas das escolas públicas. Primeiro é feita a seleção e a compra de obras literárias e materiais pedagógicos de acordo com editais específicos depois as obras selecionadas são distribuídas gratuitamente para as escolas públicas de todo o país que estão cadastradas no censo escolar. Deste modo, além de incentivar a leitura, promove o acesso à cultura aos educandos matriculados em escolas públicas (MEC, 2018).

Segundo o MEC, outro programa voltado ao incentivo à leitura é o Arca das Letras. Criado em 2003 com o intuito de levar livros e incentivar a leitura em regiões onde o acesso à informação e ao conhecimento é limitado, o referido programa é regido por conjunto de ações e políticas públicas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), atual Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de promover o acesso à leitura e à cultura em áreas rurais, especialmente em assentamentos, comunidades quilombolas e de agricultura familiar.

O Programa de Bibliotecas Rurais se baseia em algumas iniciativas e políticas, como o incentivo à leitura e acesso à informação, por meio do acesso a livros e materiais de leitura em áreas rurais. Também são realizadas parcerias com editoras e instituições para a doação de livros e com outras instituições para a criação e manutenção de bibliotecas em comunidades rurais sem contar que o Arca das Letras é visto como uma ferramenta para reduzir

desigualdades sociais no campo, promovendo a inclusão social através do acesso à educação e à cultura. Ainda de acordo com o MEC o programa já implantou 631 bibliotecas em 13 estados do Brasil.

O governo federal possui diversos programas que incentivam a leitura, com foco em diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Mas, se tratando do público mais jovem, adultos e idosos alguns se destacam. Dentre eles, o PNLE – A Política Nacional de Leitura e Escrita, que segundo o MEC é uma estratégia permanente de promoção do livro, da literatura, leitura, escrita, e das bibliotecas de acesso público em todo o Brasil.

Política pública brasileira, instituída pela Lei nº 13.696/2018, e implementada pelo governo federal, O PNLE por meio da democratização do acesso ao livro, à leitura e às bibliotecas, incluindo espaços físicos e digitais, reconhece a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento individual e coletivo e para a formação cidadã. Vale ressaltar que em 5 de setembro de 2024 foi assinado pelo presidente o decreto que regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), este prevê o fortalecimento de ações integradas entre o MEC e o Ministério da Cultura (MinC) para fomento da leitura e também da escrita.

Nesse viés, destaca-se outra iniciativa do governo federal que é o Prêmio Viva leitura. Segundo o Ministério da Cultura o objetivo central é valorizar e reconhecer iniciativas que promovam a leitura, a escrita, a literatura e o fortalecimento de bibliotecas e espaços culturais como instrumentos de transformação social e educacional. Além da possibilidade de conceder menções honrosas para iniciativas de destaque, o edital prevê cinco categorias de premiações, sendo elas: Bibliotecas Públicas; Comunitárias e Privadas; Escolas Públicas, Privadas e Bibliotecas Escolares; Práticas continuadas em espaços diversos e a Escrita criativa em Sistema prisional e socioeducativo que são projetos realizados em espaços de privação de liberdade, como unidades prisionais e centros socioeducativos.

Com o objetivo de reconhecer práticas inovadoras que influenciam diretamente a formação de leitores, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e intelectual das comunidades envolvidas, o prêmio que é fruto de uma parceria entre os ministérios da Educação e da Cultura já premiou diversas iniciativas desde sua criação, em 2006. Atualmente, poderão participar do edital pessoas físicas, jurídicas (instituições privadas, sem fins lucrativos, de natureza ou finalidade cultural), ou coletivos/ grupos sem constituição jurídica, com atuação comprovada de no mínimo dois anos.

Dado o exposto, é evidente que o esforço no combate ao analfabetismo tem resultado em diversas ações implementadas pelo governo federal que visa à formação de sujeitos

leitores. Das crianças aos idosos, existe um empenho por parte do Governo para que o direito a leitura chegue a todos os cidadãos, sem discriminação, seja livre ou estando recluso. Entretanto, é inegável que a leitura enquanto ferramenta de emancipação política ainda é uma meta a ser alcançada dado o elevado número de cidadãos analfabetos no Brasil.

De fato, devido a um processo histórico marcado por descontinuidades e políticas sem resultados expressivos, são os jovens, adultos, e também os idosos, que compõem o elevado índice de analfabetismo, inclusive o funcional. Saber ler e fazer leitura de mundo embora seja parte de um direito constitucional que é a educação, para muitos, especialmente os que estão em estado de vulnerabilidade, devido à desigualdade social, ainda é uma meta a ser alcançada.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como a ferramenta e o meio pelo qual esse problema social pode ser resolvido. Assim, a formação leitora é sem dúvidas uma possibilidade real de transformação social ao possibilitar aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para transformar sua realidade. Como uma via de mão dupla, a escola e o fazer pedagógico transformam os sujeitos, que transformam a sociedade, em consequência a escola.

#### 4.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DA EPJAI

O universo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EPJAI), por suas particularidades e desafios próprios, tem encontrado nas tecnologias educacionais um campo vasto de possibilidades e debates. Longe de ser apenas meras ferramentas de modernização, as tecnologias, que incluem desde softwares educativos e plataformas online até o uso de dispositivos móveis e redes sociais, surgem como aliadas para superar barreiras de tempo e espaço, flexibilizar o ensino e oferecer metodologias mais personalizadas.

A utilização desses recursos digitais em um mundo cada vez mais moderno e tecnológico emerge como um elemento crucial para democratizar o acesso ao conhecimento, promover o letramento digital, estimular a autonomia, o pensamento crítico e a participação cidadã tornando o processo de aprendizagem mais relevante e significativo para um público que, muitas vezes, teve sua trajetória escolar interrompida.

De acordo com Ferreira (2016), as tecnologias ampliam as possibilidades pedagógicas, pois oferecem recursos diversificados que podem tornar as aulas de leitura mais dinâmicas, interativas e engajadoras. Dentre esses recursos estão inclusos o uso de textos digitais, vídeos,

áudios, jogos educativos e plataformas online que permitem a personalização do ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

Além disso, o ambiente digital expõe os alunos a uma diversidade de gêneros textuais (notícias online, posts em redes sociais, e-mails, blogs, etc.) que são relevantes para a vida contemporânea, expandindo suas competências leitoras para além dos textos impressos tradicionais, o que facilita a criação de materiais didáticos que se conectam com a realidade e os interesses dos alunos de EPJAI, que em sua maioria são trabalhadores e já possuem conhecimentos prévios a serem valorizados.

Conforme exposto acima, o uso de recursos digitais tem o poder de potencializar o trabalho com a leitura, mas os estudiosos também apontam desafios e a necessidade de uma abordagem crítica e bem planejada. Dentre esses desafios podemos citar a formação de professores, pois, de acordo com Ferreira (2016) muitos docentes não se sentem preparados para utilizar as TICs em suas aulas, seja por falta de tempo, infraestrutura ou conhecimento das ferramentas.

Outro, se não for o maior desafio enfrentado é a infraestrutura tecnológica nas escolas, tendo em vista que nem todas as escolas e alunos da EPJAI possuem acesso adequado a equipamentos tecnológicos e à internet, o que pode causar ou aprofundar a exclusão digital desses alunos. Não podemos esquecer que a necessidade de um planejamento pedagógico consistente é também outro desafio encontrado, afinal é necessário que o professor planeje como utilizar esses recursos de forma estratégica, integrando-os aos objetivos pedagógicos para que não se tornem apenas mais um recurso sem finalidade.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização de tecnologias educacionais na leitura, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e também de escrita, promovendo o letramento digital e maior participação dos estudantes na cultura digital. Ao reconhecer que a evolução da tecnologia mudou a forma de comunicar e relacionar-se na atualidade, o documento reforça a necessidade de saber usar a tecnologia uma vez que seu papel é de fundamental importância na formação do aluno.

Homologado pelo MEC em 2022, a cultura digital é um dos três eixos do complemento da Base que trata da Computação e prevê que o tema seja abordado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, apontando habilidades obrigatórias envolvendo o entendimento e o uso da tecnologia de forma crítica. Também é uma das competências gerais da educação.

Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p.8), as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se no desenvolvimento de habilidades, na construção de conhecimentos e na formação de atitudes e valores. Desta forma, a Competência geral número 5 diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Assim, essa competência reconhece a importância da cultura digital, incentivando o uso de tecnologias para comunicação, acesso à informação, produção de conhecimento e resolução de problemas. Para tal, os educandos devem dominar o universo digital, através do desenvolvimento de habilidades para que possam utilizar a tecnologia de forma crítica, reflexiva, significativa e ética. Desta forma, a BNCC enfatiza o letramento digital como um componente essencial da educação, promovendo não só a capacidade de ler, mas de produzir e editar conteúdos utilizando as ferramentas digitais.

Nesta perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação favorecem a aprendizagem, por meio da inclusão digital, que é um processo que garante que os indivíduos, e comunidades, independentemente de sua condição socioeconômica, localização geográfica ou nível de educação, tenham acesso, habilidades e oportunidades para usar as tecnologias digitais de forma plena e significativa. Esse processo vai muito além do ato de possuir um dispositivo eletrônico, englobando também o acesso à internet, a alfabetização digital e a plena capacidade de interagir com ferramentas online.

A importância da Inclusão Digital é inquestionável, uma vez que ela atua diretamente no combate a desigualdade social, visando garantir que pessoas em situação de vulnerabilidade tenham acesso a oportunidades que antes eram inacessíveis. Vale ressaltar que, segundo os dados publicados pelo IBGE (2023), no Brasil, cerca de 5,9 milhões de domicílios ainda não possuíam acesso à internet, evidenciando a desigualdade de acesso a oportunidades educacionais, profissionais, e sociais que a tecnologia oferece (CAMARA, 2024).

Entendendo a inclusão digital como um processo que vai além do “alfabetizar” a pessoa em informática, conforme o que prevê a BNCC, nesta pesquisa entende-se inclusão digital como um processo pelo qual o estudante, incluindo os da EPJAI, pode ter uma formação integral, capacitando-os para atuar na sociedade de forma crítica e consciente. Sabe-

se que as tecnologias são fundamentais no atual mercado de trabalho, nesta perspectiva os educadores da EPJAI podem desempenhar um importante papel na preparação dos alunos para utilizar essas tecnologias de forma mais eficaz.

Também entende-se que o letramento digital, possibilita o acesso à cultura digital de forma mais consciente, e quando aliado ao ensino da Língua Portuguesa amplia as possibilidades do trabalho com a leitura, uma vez que a tecnologia faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes e proporciona o acesso a uma grande variedade de textos em diferentes formatos e mídias, permitindo que a formação leitora explore conteúdos diversificados e adaptados aos interesses dos educandos, jovens, adultos e idosos.

Concordando com João Pereira (2007, p. 13) quando ele diz que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”, desta forma entende-se que a responsabilidade da educação com a inclusão digital é algo que o professor da EJA também deve considerar ao planejar o planejamento para um público que já está inserido no mundo do trabalho, para garantir uma educação equitativa atuante no combate às desigualdades, inclusive de acesso a informação e oportunidades. Ou seja, assegurando que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos, independentemente de sua origem ou situação social e econômica, garantindo que todos sejam preparados para o mundo digital e tenham as mesmas oportunidades.

Enfim, com base na BNCC a utilização das tecnologias educacionais no trabalho com a leitura é um campo promissor, mas que por si só não garante a aprendizagem; ela precisa ser utilizada de forma estratégica, alinhada aos objetivos educacionais e às características únicas do público da EPJAI, para que se torne um verdadeiro potencializador de transformações no ensino e na vida de seus estudantes.

## **5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES: PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A LEITURA NA EPJAI.**

Considerando a singularidade do público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EPJAI), que traz consigo uma vasta bagagem de experiências e saberes, a elaboração de práticas pedagógicas eficazes e pertinentes é um desafio constante e uma necessidade premente.

Os estudos sobre a formação leitora na EPJAI mostram que o trabalho envolvendo a leitura vai muito além da decodificação de letras e palavras. É um processo complexo que envolve a compreensão do mundo, a construção de sentidos e a participação social. Para que a leitura seja significativa e engajadora para esse público, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam ancoradas em sólidos referenciais teóricos, que valorizem a bagagem de vida dos estudantes e os preparem para exercer a cidadania de forma plena.

O trabalho com a leitura na EPJAI em Itaberaba apresenta vários desafios ao longo do percurso, tendo em vista que o público possui faixa etárias diferenciadas, contemplando numa mesma turma jovens, adultos e idosos. Além disso, a escola não dispõe de livros didáticos e paradidáticos para um melhor desenvolvimento da proposta pedagógica conforme orientação do Referencial Curricular do Município, e professores com formações que não contempla a área de linguagens.

Este tópico dedica-se a explorar e sugerir propostas de intervenção pedagógica que buscam dialogar diretamente com as especificidades da EPJAI, fundamentando-se em abordagens teóricas que reconhecem o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao apresentar essas sugestões, é almejado fornecer ferramentas e reflexões que possam inspirar educadores na construção de metodologias mais dinâmicas, nas práticas de leituras participativas e capazes de potencializar o desenvolvimento integral dos jovens e adultos em processo de escolarização.

Essas propostas de práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura na EPJAI são baseadas em teóricos importantes como Paulo Freire (1987,1989), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986), Referencial Curricular Municipal de Itaberaba- Bahia (2021), Irandé Antunes (2003, 2007, 2009), Wélia Leão de Sousa (2008) e Luciano Oliveira (2010).

Em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *A importância do ato de ler* (1989), Freire defende a leitura como uma prática social e contextualizada, afirmando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para ele, o processo de alfabetização e letramento deve

partir da realidade concreta dos educandos, de suas experiências e de seus temas geradores. A leitura, portanto, é um ato de conhecimento e de transformação social.

Neste sentido o professor ao trabalhar com a leitura deve utilizar jornais, revistas, panfletos, postagens de redes sociais ou notícias da comunidade para análise e discussão; propor a leitura de uma notícia local relevante. Fazer uma leitura individual ou compartilhada, promovendo uma roda de conversa para que os alunos expressem suas opiniões, identifiquem os fatos principais, discutam a veracidade das informações e as relacionem com suas vivências.

Fazer comparações de diferentes veículos de comunicação sobre o mesmo tema, identificando nuances e possíveis vieses; explorar receitas, bulas de remédio, contratos, letras de música, placas de rua, embalagens de produtos, etc.

Freire orienta que ao trabalhar com a bula, discutir a importância de compreender as dosagens, contraindicações e efeitos colaterais. Propor a identificação de informações específicas (posologia, composição) e a discussão sobre a linguagem técnica; partir de discussões sobre temas relevantes para a turma (trabalho, saúde, moradia, lazer) para gerar leitura e escrita.

O professor deve promover roda de conversa sobre esses temas relevantes, propor a leitura de textos informativos sobre o tema a ser discutido. Produzir coletivamente um mural informativo ou um pequeno panfleto sobre o tema, utilizando as palavras-chave discutidas.

Já Ferreiro e Teberosky em sua obra, *Psicogênese da língua escrita* (1986), afirmam que a leitura é uma ação cognitiva e a construção de hipóteses em que a criança (e, por extensão, o alfabetizando adulto) constrói ativamente hipóteses sobre o sistema de escrita e sobre o funcionamento da leitura. O erro é visto como parte do processo de aprendizagem, e o professor atua como mediador, desafiando e validando essas hipóteses.

Segundo elas, o professor deve trabalhar com listas de compras, nomes de colegas, rótulos de produtos conhecidos; pedir que identifiquem onde está escrito cada item, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente, baseando-se em sua memória visual, no comprimento da palavra ou nas letras que conhecem.

Apresentar apenas o título de um texto e pedir que os alunos levantem hipóteses sobre o que o texto vai tratar. Propor a leitura inicial da capa de um livro, uma imagem ou o título de um artigo; fazer comparações entre as hipóteses iniciais com o conteúdo real, discutindo o que levou a certas previsões;

Propor um ditado interativo e a leitura compartilhada do mesmo; utilizar jogos de montar palavras, bingo de letras/sílabas, caça-palavras para desenvolver a percepção fonológica e o reconhecimento de padrões.

Antunes em suas obras *Aula de Português* (2003), *Muito além da gramática* (2007), *Língua, texto e ensino* (2009) e Sousa em *A linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* (2008) também propõem uma reorientação para o ensino de língua portuguesa que deve incluir a leitura diversos textos como práticas sociais significativas. É preciso conscientizar o estudante do uso social da leitura e da escrita, desenvolvendo suas práticas leitoras nas diferentes situações de comunicação em que possa estar inserido. Sabe-se que estas situações são simuladas em sala de aula. Entretanto, quanto mais próximas estiverem da realidade de uso da língua, mais profícuas serão as discussões relativas aos recursos linguísticos pertinentes aos diferentes gêneros.

Quanto aos procedimentos de leitura mais adequados nesta concepção para a abordagem de um texto em aula de língua, considera-se fundamental o levantamento de hipóteses a partir, por exemplo, do título do texto ou do gênero apresentado; deve-se proceder à leitura de reconhecimento do texto, que pode ser individual, coletiva, em voz alta, em voz baixa, em duplas.

É preciso estimular os alunos a realizarem uma rápida observação do texto, lendo o título e subtítulos, observando fotos, imagens ou gráficos e tabela que façam parte do texto. A finalidade é fazer com que os alunos, utilizando sua experiência prévia e os dados obtidos nessa leitura “inspicional”, antecipem ou especulem a respeito dos sentidos do texto. A compreensão não depende só do que está escrito, mas também do que já se sabe a respeito do assunto do texto antes de ler.

Cabe ao professor, fora as questões de compreensão do texto que, em geral, são propostas nas aulas levantar, também, hipóteses de leituras. Essas hipóteses devem estar “calcadas” nos elementos linguísticos utilizados pelo produtor do texto na elaboração de seu projeto de dizer. Por exemplo: qual o efeito de sentidos do uso do adjetivo na caracterização de um personagem?

Propor em uma sequência narrativa, identificar as características do personagem principal, a identificação do antagonista, caso haja. O que os diferencia, o que os caracteriza, de que forma seu comportamento contribui para o(s) conflito(s) que gera(m) as ações narrativas. Esses procedimentos devem se constituir nas abordagens de estudos do texto. O estudo do texto deve ser ampliado, propiciando a análise comparativa de diferentes textos,

quer em paródias, quer em abordagens temáticas diferenciadas (opiniões divergentes, por exemplo).

É fundamental que seja explorada a estrutura do gênero em estudo, o que permitirá ao estudante, em fase de aquisição da língua escrita, entender o que diferencia uma lenda de um conto de fadas, apesar de ambos os gêneros pertencerem ao tipo de texto narrativo. O professor deve articular as sessões de leitura com o trabalho com as outras práticas discursivas, visando à integração das aprendizagens.

Recomenda-se que haja sempre uma progressão das atividades em aula, concebendo a prática discursiva da oralidade, da leitura, da compreensão do que está sendo lido em nível microtextual - em nível da frase, da oração, do período e do parágrafo, estabelecendo as relações de sentido – e em nível macrotextual - que revela o texto a pertencer a um determinado gênero.

Oliveira em sua obra *Coisas que todo professor de português precisa saber* (2010) e Sousa em sua pesquisa *A linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* (2008) destacam a importância de o professor refletir sobre sua prática de ensino, rever o que não está contribuindo e perceber quais mudanças que precisam ocorrer na forma de ensinar. Para eles é preciso desenvolver um trabalho que tenha como meta o aprendizado do aluno a partir de textos, para que seja capaz de participar ativamente da sociedade em que está inserido.

Dessa forma, a aula deve estar planejada em torno de textos ininterrupta e continuamente. Cabe ao professor criar estratégias que proporcionem o aprendizado e que este seja prazeroso.

O professor precisa sair da rotina, deixar de lado paradigmas tradicionais e usufruir meios que leve ao êxito dentro da sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem deve viabilizar a produção do conhecimento. Sendo assim, o professor precisa propiciar meios que façam com que os alunos se sintam motivados pela busca desse conhecimento, deixando de ser sujeitos passivos e tornando-se sujeitos ativos nesse processo;

Segundo Oliveira (2010), o professor além de mediador do conhecimento tem que primeiramente ser exemplo e o trabalho com a leitura tem que ser constante em sala de aula, pois alunos que leem têm argumentos, vocabulários, conhecimentos, visão crítica. Sabem analisar, aprendem a interpretar, enfim, são em dobro melhores.

Nesse sentido, levando em conta a juvenização da EPJAI, o grande número de adultos incluídos no mercado de trabalho, além do elevado índice de idosos, no município de Itaberaba onde muitas salas de aula são multietárias a escolha do tipo de texto e do gênero

textual a ser trabalhado requer um esforço por parte do docente, de conhecer seu público e a realidade que eles estão inseridos. Pois como já mencionado, o consenso de que não gosta de ler, em muitos casos, parte do não saber ler, logo oportunizar aos discentes da EPJAI familiarização com diferentes tipos de texto, é uma das possibilidades de desenvolver as habilidades de compreensão leitora ao tempo que podem desenvolver o gosto pela leitura.

Nesta perspectiva, o professor deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc.

Já a proposta para o ensino de Língua Portuguesa que consta no Referencial Curricular Municipal de Itaberaba (2021), tem como centralidade o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. O trabalho com o texto deve relacionar-se a seu contexto de produção, de forma a desenvolver habilidades significativas com relação ao uso da linguagem em atividades que envolvem a leitura, a escuta e a produção de textos em diferentes mídias e semioses.

Neste sentido, o professor deve considerar que, para uma presença mais crítica e ética nas redes, é necessário um trabalho com as capacidades de leitura mais complexas, como as que exigem, do leitor, um posicionamento e uma apreciação ética sobre o que se lê.

É importante favorecer discussões sobre as consequências de se compartilhar ou fazer comentários nas mídias digitais, reconhecendo as intencionalidades do outro (por meio da análise dos recursos usados na produção dos sentidos do que o outro disse) e de se posicionar, criticamente, em relação ao que lê — o que significa desenvolver habilidades para uma participação qualificada do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso.

É preciso viabilizar o acesso a diversos textos jornalísticos de diferentes jornais e revistas, impressos ou digitais, locais, regionais e nacionais, para fazer comparação de notícias que se referem a um mesmo fato ou assunto e que foi relatado de formas diferentes, pode ser uma primeira forma de realizar essa reflexão sobre parcialidade/imparcialidade, em textos dessa esfera. Neste trabalho, devem ser priorizadas as mídias que circulam no Estado da Bahia, nos mais diversos meios de comunicação.

Propor ações que levem à discussão de temas e fatos do universo de interesse dos estudantes, mobilizando-os para o exercício implicado na habilidade a ser adquirida ou melhorada. Essas propostas têm como objetivo conscientizar o professor que ao aplicá-las é necessário valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, promovendo um ambiente de respeito e colaboração, e incentivando a curiosidade e o prazer pela leitura. A leitura na

EPJAI não é apenas uma habilidade a ser desenvolvida, mas uma porta para a autonomia, a crítica e a participação ativa na sociedade.

Com base no exposto acima apresentamos proposta de um plano de aula de leitura para os Eixos III e IV, que poderá servir de exemplo de como a leitura pode ser desenvolvida.

### **Plano de Aula: Leitura e Compreensão na EPJAI – Eixos III ou IV**

**Tempo:** 4 horas aula

#### **Objetivo Geral:**

Desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual, promovendo a autonomia dos alunos na interpretação de diferentes gêneros textuais, de forma participativa e contextualizada.

#### **Habilidades Específicas da Língua Portuguesa:**

- Compreender textos de diferentes gêneros, identificando ideias principais e detalhes relevantes.
- Utilizar estratégias de leitura para inferir significados e fazer conexões.
- Produzir textos escritos a partir da leitura, demonstrando compreensão do conteúdo.

#### **Desenvolvimento:**

**1º momento: Leitura compartilhada:** Apresentar um texto, pode ser uma notícia. Ler em voz alta com participação dos alunos.

**2º momento: Atividade em grupos:** Cada grupo recebe trechos do texto para identificar ideias principais, detalhes e fazer inferências.

**3º momento: Uso de recursos multimídia:** Exibir imagens, vídeos ou áudios relacionados ao texto para enriquecer a compreensão.

**4º momento: Oficina de escrita:** Os alunos, individualmente, em duplas ou grupo, produzem um pequeno texto ou relato sobre uma experiência relacionada ao tema da notícia, usando o que compreenderam na leitura. Neste momento incentivar o uso de estratégias de leitura na produção, como revisão e consulta a dicionários ou recursos digitais.

**5º momento:** Compartilhamento dos textos produzidos.

Reflexão coletiva sobre o que aprenderam e as estratégias que ajudaram na compreensão.

**6º momento:** Feedback positivo e sugestões para próximas atividades.

#### **Avaliação**

- Observação da participação nas atividades de leitura e produção.

- Avaliação das produções textuais quanto à compreensão do tema e uso de estratégias de leitura.
- Autoavaliação dos alunos sobre o que aprenderam e o que podem melhorar.

### **Recursos**

• Notebook • Retroprojektor • Caixa de som • Quadro branco • Piloto para quadro branco • Folha de papel ofício.

Esse plano de aula é apenas um exemplo que pode e deve ser adaptados às necessidades e interesses dos alunos da EPJAI, sendo utilizado como base para desenvolver habilidades de leitura e análise de textos. Além disso, é importante lembrar que a leitura e a produção de textos devem ser contextualizadas e significativas para os discentes, relacionando-se sempre com suas experiências e interesses. Nesta perspectiva, vale ressaltar o papel da didática, que no processo de ensino-aprendizagem facilita o desenvolvimento das habilidades e competências. Não podendo perder de vista, a autonomia e o papel do professor, que antes de planejar ou escolher determinada metodologia de ensino deve investigar, realizar diagnóstico para conhecer o seu público e depois, planejar com intencionalidade, tendo em vista que esse processo requer sobre tudo, escolha.

Ao versar sobre a importância do professor e suas ações docentes Cipriano Luckesi (2018) afirma que as ações educacionais, são distintas e cheias de intencionalidade, além disso, o autor aponta que o ato de ensinar é, sobretudo, ter a convicção do potencial dos discentes, estes que tem o direito de aprender. É justamente para garantir integralmente esse direito que de acordo com o RCM, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura requer também uma proposta interdisciplinar.

Nesta perspectiva, dialogando com Língua Portuguesa, uma sugestão para o componente curricular história e geografia desenvolver as habilidades de compreensão leitora é, ao se trabalhar com o objeto do conhecimento “Diversidade cultural da sociedade brasileira”, proporcionar apreciação e análise das músicas, “Canto das Três Raças” de Clara Nunes e “Zumbi” – na voz de Ellen Oléria, que também pode ser utilizada no componente curricular geografia, com ênfase nas habilidades específicas da área explorando a regionalização oficial de acordo com o IBGE, para desenvolver a habilidade EF07GE04 que consiste em: Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Além das músicas também é possível trabalhar com, pesquisa e apresentação de receitas da culinária brasileira que são de origem ou foram influenciadas pelos povos originários e os diversos povos que formaram a sociedade brasileira. Ao final do trabalho com as receitas e suas histórias é possível, por exemplo, promover uma amostra culinária para a comunidade escolar com receitas produzidas e apresentadas pelos discentes, evidenciando a influência dos povos originários, africanos e europeus na culinária brasileira. Nesta proposta ambos os componentes promoveria um espaço de pesquisa, além de trabalhar com o gênero textual receita, mas de forma contextualizada em consonância com as habilidades prevista para cada eixo tendo como protagonista o estudante.

Outra proposta é ao se trabalhar com o Eixo temático Cidadania, no componente curricular geografia, dividir a turma entre pares (ou times) e distribuir trechos da Constituição, Estatuto do Consumidor ou do Estatuto do idoso, por exemplo, ler e analisá-los para compreender os direitos civis, políticos e sociais dos educandos.

Ainda no Eixo temático Cidadania, no componente curricular Artes, na Unidade temática Música, é possível se aprofundar na estrutura do gênero, dividir a turma em grupos, para os mais jovens é possível trabalhar com a pesquisa, produção de cartaz sobre gêneros musicais presente na cultura nordestina e itaberabense, a exemplo do forró, além da sugestão de criar uma playlist, para a festa com temática junina que acontece anualmente nas escolas do município.

Além disso, é possível promover oficinas de apreciação e análise de músicas, na qual cada discente indicará uma música que gosta de ouvir, para compreender como gêneros musicais criam identidades regionais, como, por exemplo, o forró do Nordeste e o samba do Rio de Janeiro.

Desta forma, a depender da escolha didática do docente, o trabalho com receitas ou com músicas, por exemplo, é facilmente adequada ao público jovem, adultos e idosos. Além de possibilitar que os discentes compreendam que em seu cotidiano eles estão cercados por textos, ajuda a apropriarem-se destes ao desenvolver as habilidades para lê-los.

Logo, é evidente que os desafios como a juvenização, às salas multietárias e em alguns casos multisseriadas, a falta de estímulo e gosto pela leitura é um desafio no ensino da EPJAI, entretanto, como exposto, vários pesquisadores apontam que apesar do cenário complexo dessa modalidade e dos desafios enfrentados, inúmeras são as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura em sala de aula, não apenas no componente curricular Língua Portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento.

## **6. DESVENDANDO A LEITURA NA EPJAI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**

Este tópico se propõe a explorar as nuances e desafios da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EPJAI) a partir do relato de experiência prática vivenciada no Estágio Supervisionado II da minha formação acadêmica, como graduanda do 7º semestre do curso de Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XIII.

A EPJAI, enquanto modalidade educacional desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e na garantia do direito à educação ao longo da vida, oferecendo oportunidades para aqueles que, por diferentes motivos, não concluíram suas trajetórias formativas em idade regular. A minha imersão nesse contexto educacional, especificamente na Escola Municipal Góes Calmon, situada em Itaberaba – Bahia, no Estágio Supervisionado II no período de Setembro a Novembro de 2023, proporcionou uma perspectiva enriquecedora sobre os percursos de aprendizagem, as expectativas e as singularidades dos estudantes da EPJAI.

Este relato busca, portanto, não apenas descrever as atividades desenvolvidas, mas também refletir sobre os aprendizados, os desafios superados e as contribuições observadas, almejando insights que possam aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e o impacto social da EPJAI.

O Estágio Curricular Supervisionado é um pilar fundamental na formação do graduando, pois proporciona a ponte essencial entre a teoria acadêmica e a prática docente, consolidando conhecimentos e desenvolvendo as competências necessárias para a atuação profissional. Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado II, realizado em dupla, no 7º semestre do curso de Letras, foi à segunda etapa de uma série de quatro estágios, e neste além de observar na prática o processo de ensino e aprendizagem, na relação interpessoal entre professor e aluno, e a interação verbal deles nas aulas, ministramos algumas oficinas tendo como base o gênero textual Receitas Culinárias.

Deste modo, objetivamos descrever nossas vivências durante o período de observação e realização das oficinas, sendo cinco horas de observação, cinco horas de coparticipação e trinta horas de regência no período de 14 de setembro à 16 de novembro.

As oficinas foram realizadas com os alunos da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EPJAI) Tempo Formativo II Eixo IV, turma B. A turma era composta por quarenta e sete alunos, destes apenas trinta frequentavam, porém, nem todos frequentavam todos os dias, sempre haviam alguns que faltavam muito. No geral, era uma turma bastante participativa, faziam as atividades, tiravam dúvidas e levantavam questões, estavam o tempo todo interagindo ativamente com a professora e entre eles.

A escolha do Gênero Receita Culinária como tema da nossa oficina surgiu após as observações, em que levamos em consideração o público que compunha a turma: jovens, adultos e idosos; também por ser um gênero comum em nosso dia a dia que não é muito explorado nas escolas, e por se tratar de uma leitura e escrita que se faz necessária em nossas vidas.

Foram realizadas um total de treze oficinas, com 2 aulas de 40 minutos cada uma, nas quais foram utilizados textos expositivos, revistas, livros, vídeos, construção cartazes sobre Receitas Culinárias/ medicamentos. Utilizamos receitas para desenvolvemos algumas atividades de interpretação textual, identificação das classes gramaticais – substantivo, adjetivo, verbos, separação de sílabas; foram apresentados seminários sobre o tema e preparamos um coquetel de frutas em sala seguido o passo-a -passo da receita com a participação da turma.

Na primeira oficina tivemos como objetivo reconhecer o gênero textual receita culinária e sua importância em nosso dia a dia. Iniciamos as oficinas com a leitura do texto “Borboleta” autor desconhecido. Em seguida, fizemos uma dinâmica para introduzir a temática das oficinas: colocamos a palavra “sobrevivência” no quadro e perguntamos a que essa palavra remetia e então eles foram falando e construímos uma nuvem de palavras.

Depois fizemos uma roda de conversa para sondar o conhecimento prévio da turma sobre gênero textual. Na segunda oficina, o objetivo era propiciar maior compreensão sobre a estrutura do gênero receita culinária e os meios pelos quais são veiculadas. Em seguida, os alunos escreveram uma receita.

Na terceira oficina, o objetivo era compreender a estrutura básica de uma receita culinária: no primeiro momento os alunos compartilharam as receitas que foram solicitadas no encontro anterior. Em seguida, realizamos uma dinâmica com bola de assoprar para que descobrissem qual receita iriam escrever. Já na quarta oficina, o objetivo era diferenciar a estrutura da bula de remédio de uma receita culinária; os alunos confeccionaram um cartaz, e fizeram uma atividade de interpretação textual.

O objetivo da quinta oficina foi incentivar a leitura e observar o desenvolvimento dos alunos. Eles fizeram leitura de livros de receitas e após a leitura construíram um cartaz com a receita que escolheram.

Na sexta oficina tivemos como objetivo desenvolver a leitura e a habilidade de preparar uma receita simples e saudável. Fizemos a leitura de uma mensagem de incentivo, e em seguida, os alunos fizeram a apresentação dos cartazes que construíram no encontro passado, logo após foi preparado um coquetel de frutas na sala.

Tivemos como objetivo da sétima oficina, identificar as classes gramaticais em estudo a partir da receita culinária. Os alunos fizeram a leitura de uma receita e em seguida fizeram uma atividade de interpretação, no terceiro momento escreveram uma receita para o livro que foi o produto final do estágio.

Na oitava oficina, continuamos com o objetivo de identificar as classes gramaticais em estudo a partir da receita culinária, pois percebemos que eles tiveram um pouco de dificuldade. Para isso foram distribuídas receitas impressas para que eles fizessem a leitura e identificassem as classes gramaticais contidas no texto. Em seguida escreveram uma receita para o livro de receitas da turma.

Na nona oficina objetivamos que os alunos observassem a diferença da estrutura de uma receita escrita e uma áudio visual. Fizemos a exibição de um vídeo de receita culinária e em seguida eles escreveram a receita que assistiram.

O objetivo da décima oficina era continuar com a escrita de receitas para a construção do livro. Iniciamos com a leitura de uma mensagem de incentivo e perseverança, em seguida eles escreveram algumas receitas. Na décima primeira oficina, tivemos como objetivo observar o que os alunos aprenderam com as oficinas realizadas. Fizemos uma dinâmica de motivação e autoestima. Em seguida fizemos a correção da atividade da aula anterior e uma roda de conversa sobre o aprendizado de cada um em relação as oficinas desenvolvidas.

Já na décima segunda oficina, objetivamos desenvolver a criatividade na escrita de cada aluno. Solicitamos que eles escrevessem um pequeno texto falando o que acharam das oficinas e o que aprenderam, em seguida escreveram mais uma receita para o livro. E a décima terceira oficina foi a culminância do projeto na qual os alunos fizeram uma mostra culinária dos pratos que levamos para a degustação.

Essa experiência marcou muito por ter sido realizado em um espaço formal que nos proporcionou a oportunidade de assumir a regência em sala de aula e nos permitiu vivenciar a aplicação da teoria na prática. Assim, conhecemos e sentimos um pouco dos desafios e

dificuldades que os professores enfrentam em seu dia-dia; nos reinventamos metodologicamente para que as coisas pudessem fluir, uma vez que percebemos que cada aluno tem sua capacidade e tempo de aprendizagem que deve ser respeitado no processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio Curricular Supervisionado II foi uma experiência muito desafiadora e produtiva. Eu tive muita insegurança, medo de encarar a responsabilidade de assumir uma turma, porém a medida em que fomos construindo vínculos com a turma e desenvolvendo o que propusemos, a insegurança deu lugar a segurança e firmeza no desenvolvimento das oficinas. E no final, uma imensa satisfação.

A experiência adquirida nesse estágio foi de grande importância e muito relevante, pois o contato direto com os alunos me proporcionou um aprendizado que me ajudou nos demais estágios, assim como em minha formação docente. Ao assumir uma sala de aula enfrentamos muitos desafios desde a interação professor x aluno até aos demais obstáculos que normalmente são enfrentados pelos professores em função da docência.

O que eu achei muito interessante foi o prazer que os alunos demonstraram em participar, claro que tinha alguns que não demonstraram o menor interesse em participar, ficavam se distraíndo no celular. Outro ponto interessante foi a postura da professora regente, ela sempre muito atenciosa com todos, principalmente com os alunos que não conseguiam acompanhar os demais nas realizações das atividades e com os que ficavam usando o celular ou em conversas paralelas. Ela convidava a participar das discussões, ou então, que escutassem o que estava sendo falado.

Se eu tivesse que usar uma metodologia diferente, seria em relação aos alunos que sempre iam sem material, sem caderno, caneta, não levavam nada, só a cara e a coragem. Eu deixaria uns cadernos no armário da sala para que eles pudessem utilizar e ao final da aula devolverem. Faria isso como forma de garantir que na aula seguinte eles tivessem o que usar, pois se levassem para casa não levariam na aula seguinte.

Esses momentos foram de grande aprendizado, pois colocamos em prática o que os teóricos que estudamos sugerem que façamos na prática docente: unir teoria e prática de acordo com a realidade da turma.

A teoria diz que o professor precisa criar estratégias para que as aulas aconteçam, que se houver um imprevisto, algo que possa atrapalhar o planejamento, o professor precisa criar meios para que a aula aconteça, e foi o que aconteceu: nós planejamos uma aula e não foi possível realizá-la como planejamos. Nessa hora, pensamos rápido e colocamos o plano B em

ação. Era para acontecer uma apresentação, porém alguns alunos faltaram e outros não quiseram apresentar. Fizemos então uma leitura e interpretação textual seguida de umas questões interpretativas. Nós fazíamos sempre dois planos diários, se não fosse possível realizar um, trabalharíamos o outro. Tudo dentro da proposta da oficina.

Em algumas conversas e discussões já ouvi relatos de profissionais da educação que dizem: —“a teoria não condiz com a prática”. Essa fala diz respeito às inúmeras divergências entre a realidade vivida no dia a dia em sala de aula em relação às orientações dos documentos normativos que regem a educação brasileira que regem essa modalidade de ensino. Nessa fala tem um pouco de verdade, porque a prática é realizada a partir do contexto, da realidade que estamos vivenciando, porém se não tivermos alicerçados na teoria não conseguiremos criar meios e estratégias para nos adaptarmos a realidade da escola e da sala de aula. No fim das contas a teoria não está desassociada da prática.

Acredito que os nossos objetivos foram alcançados, uma vez que, os alunos participaram bastante das atividades de leituras individuais e compartilhada. Durante a realização do estágio, vimos o compromisso dos mesmos nas realizações das atividades propostas, foi gratificante ver alunos que nem queriam abrir a boca apresentarem seminários, questionarem, tirarem dúvidas e fazerem leituras individuais e compartilhadas.

De acordo com o trabalho que desenvolvemos sob as orientações do RCM e da BNCC, fica evidente que nossos objetivos foram alcançados e por isso o resultado foi muito satisfatório. Foi encorajador ver a felicidade de alguns alunos quando me viram na sala de aula como estagiária, pois trabalho na unidade escolar em questão, como auxiliar de serviços gerais. Eles disseram que estavam muito felizes e que já me chamavam de pró, mas não sabiam que eu era uma pró.

Diante de todas as expectativas, anseios e obstáculos fizemos um estágio muito produtivo e a prova disso foi o livro de receitas culinárias produzidos pelos alunos, com nosso apoio, como resultado final das nossas oficinas. Concluo, afirmando que o Estágio Supervisionado II foi uma experiência válida, satisfatória e muito significativa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender a luz das teorias estudadas e dos documentos normativos que norteiam o trabalho pedagógico, a complexidade da formação leitora no contexto da Educação de Jovens, Adultos Idosos (EPJAI), analisando os desafios inerentes a essa modalidade e as estratégias pedagógicas que podem potencializar o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos.

Nesse viés, ao analisar como os documentos normativos da EPJAI orientam o trabalho com a leitura no processo de ensino, e como a leitura pode ser uma ferramenta para promover a inclusão social e cultural dos discentes dessa modalidade, valorizando identidades e experiências, foi perceptivo essa trajetória histórica que vai do completo esquecimento a promoção de políticas voltadas a zerar a taxa de analfabetismo.

Nessa pesquisa também foram empregado esforços para compreendermos como as tecnologias digitais podem ser integradas no ensino de leitura na EPJAI, ampliando as possibilidades de interação além, de propormos práticas pedagógicas para a leitura na referida modalidade.

Deste modo, ao refletir sobre a formação leitora de estudantes da EPJAI, com ênfase no tempo formativo II eixo IV, em Itaberaba-Ba na perspectiva dos documentos normativos foi sem dúvidas exercício de reflexão sobre a prática pedagógica. Fazendo perceber que essa modalidade é complexa justamente porque reflete a desigualdade social que nega a muitos o acesso a direitos constitucionais básicos, a exemplo de uma educação básica que valorize o aluno em sala de aula e suas experiências, ao planejar as aulas de leitura.

Logo, é possível ponderarmos que enquanto modalidade de ensino já amparada por uma rica legislação, a EPJAI é de fato o caminho para a garantia da emancipação ao passo que forma e transforma os sujeitos tornando-os mais críticos, conscientes e capacitados para atuar em sociedade. Salienta-se também que embora a Base Nacional Comum Curricular e toda a legislação que ampara legalmente a educação tenham avançado positivamente, elas por si só não garantem a justiça social que é a formação desses sujeitos, porém, sem dúvidas é um “norte” para uma sociedade justa, comprometida com a garantia de direitos básicos como a educação.

Parte desse processo recai sobre o professor que ao planejar deve estar atento para ofertar oportunidades educacionais adequadas de acordo com o interesse, condições de vida e

de trabalho de cada estudante, reconhecendo que eles também são capazes de dentro das suas especificidades produzir saberes.

Concordando com Paulo Freire, a leitura de mundo precede a da palavra, nessa perspectiva o desafio não é ensinar a ler a esse grande número de analfabetos, vítimas das injustiças sociais que compõem o público da EJA/EPJAI, ao contrario, o desafio é fazer com que eles entendam que são capazes de produzir saberes. Tomar posse dos conhecimentos, ao ponto de transformá-los em possibilidades, esse é o verdadeiro desafio ao se trabalhar com um público calejado pelas injustiças sociais, tendo em vista que, se pensar faz o indivíduo existir, a leitura eleva-o a condição de sujeito crítico, portanto consciente.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e, conseqüentemente, para uma EJA/EPJAI, que cumpra plenamente seu papel de promover a inclusão e o desenvolvimento integral de seus estudantes, especialmente por meio da leitura que é um ato de conhecimento e de transformação social. Como afirma o patrono da EJA no Brasil, Paulo Freire, a leitura é uma ação emancipatória, que transforma não apenas os sujeitos, mas as suas realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Mortimer Jerome. VAN DOREN, Charles. **Como Ler Livros: O Guia Clássico para a Leitura Inteligente**. São Paulo: Realizações, 1972.

TOKARNIA, Mariana AGÊNCIA BRASIL. **Formação para novas tecnologias passará a fazer parte da EJA**. Agência Brasil, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-03/formacao-para-novas-tecnologias-passara-fazer-parte-da-eja> Acesso em: 30 jun. 2025.

ALMEIDA, Glaucinete Oliveira; FELICIO, Valdimar Cruz. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EDUCAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO. **Revista Científica Novas Configurações- Diálogos Plurais**, Luziânia, v.5, n.1, p.01-13, 23 de fev. de 2024. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6691d59ea953951d39736f45/pdf/dialogosplurais-5-1-1.pdf> Acesso em: Mar. 2025.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra perspectiva possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_, Irandé. **Muito além da gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) Acesso em: 22 de jun. de 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 9 abr. 2025 Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003\\_25.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf) Acesso em: 05 de mai. 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Imperio do Brazil (25 de março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: D. Pedro I, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 08 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992.** Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm) Acesso em: 24 de junho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm) Acesso em: 11 de jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) Acesso em: 18 jun. 2025

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=%C3%89%20assegurado%20atendimento%20educacional%2C%20durante,esfera%20de%20sua%20compet%C3%Aancia%20federativa.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=%C3%89%20assegurado%20atendimento%20educacional%2C%20durante,esfera%20de%20sua%20compet%C3%Aancia%20federativa.) Acesso em: 05 de mai. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm) Acesso em: 02 de Julho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm) Acesso em: 3 de jul 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC,** 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 2 de mai. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Governo federal regulamenta Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/governo-federal-regulamenta-politica-nacional-de-leitura-e-escrita> Acesso em 4 de jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores mais uma vez convocados (1959)**. Fernando de Azevedo. (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 3 de Abr.2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja> . Acesso em: 22 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília, [2018?]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 16 de jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/projovem#:~:text=APRESENTA%20O,desejam%20obter%20a%20forma%20sica>. Acesso em: 22 de jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da Proeja**. Brasília: MEC, Agosto de 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/proeja\\_medio.pdf](https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/proeja_medio.pdf) . Acesso em: 22 jun. 2025.

CONFINTEA. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: jul. 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 1995.

FERREIRA, Narely Rodrigues. **Usar tecnologias em Educação de Jovens e Adultos ou não usar: Eis a questão!** 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404730/FERREIRA%3B+ALVES%3B+PADILHA+-+2016.1.pdf/e3ca16fb-acf6-40ed-9870-6bc03c2549ad>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GALVÃO, Ana Maria de oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, E.B.; LEAL, T.F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da Década da Educação para Todos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000a.

ITABERABA (BA). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Itaberaba**. Itaberaba, BA, Atena, 2024.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito á educação básica para jovens e adultos de modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de educação, Campinas, SP, 2013. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.910013>

Disponível em:

[https://www.academia.edu/111150637/O\\_direito\\_%C3%A0\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_b%C3%A1sica\\_para\\_jovens\\_e\\_adultos\\_da\\_modalidade\\_EJA\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/111150637/O_direito_%C3%A0_educac%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_para_jovens_e_adultos_da_modalidade_EJA_no_Brasil) Acesso em: Fev. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LERNER, Deila. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003

Ministério da Educação. **Arca das Letras promove leitura nas comunidades rurais.** Brasília: MEC, 2007 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/3728-sp-987264334> Acesso em: 10 de jun. 2025.

OLIVEIRA, Adriele. **EJA inclui formação em tecnologia e prepara alunos para o futuro.** EDUCA MAIS BRASIL, 2025. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/eja-inclui-formacao-em-tecnologia-e-prepara-alunos-para-o-futuro> Acesso em: 30 jun. 2025.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: 2010.

ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2025

PRADO, Edna Cristina do; DUARTE Grego, Sonia Maria. **A participação social no mova abc: dos movimentos populares dos anos 60 á perspectiva neoliberal.** EccoS Revista Científica ,vol.11,núm.2,juliodiciembre,2009,pp.353-374 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 13-24

SALGADO, Edméé Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Wélia Leão de. **A Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula.** Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/604/411>. Acesso em 30 de mai. 2025.

## ANEXOS

**Figura 1- DINÂMICA DE GRUPO, INCENTIVANDO A NÃO FUGIR DOS OBSTÁCULOS.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 2- DINÂMICA PARA DIVIDIR AS EQUIPES.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 3- APRESENTAÇÃO DE RECEITA CONFECCIONADA PELA EQUIPE.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 4- APRESENTAÇÃO DE RECEITA CONFECCIONADA PELA EQUIPE.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 5- PREPARO DE RECEITA COLETIVA**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 6- APRESENTAÇÃO DE RECEITA CONFECCIONADA PELA EQUIPE**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 7- ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO**



Fonte: Arquivo pessoal