



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

KAUANNY DE SOUZA FERREIRA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO  
REMOTO

JOÃO PESSOA

2022

KAUANNY DE SOUZA FERREIRA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO  
REMOTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alyere Silva Farias

JOÃO PESSOA

2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

F383e Ferreira, Kauanny de Souza.  
A educação de jovens e adultos e a  
leitura literária  
no ensino remoto / Kauanny de Souza  
Ferreira. - João  
Pessoa, 2022.  
38 f.

Orientação: Alyere Farias.  
Monografia (Graduação) -  
UFPB/CCHLA.

1. Educação de Jovens e Adultos.  
2. Ensino remoto.  
3. Sala de aula virtual. 4. Professor  
pesquisador. I.  
Farias, Alyere. II. Título.

UFPB/CCHLA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO  
REMOTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da  
Universidade Federal da Paraíba, como requisito  
parcial para obtenção do grau de Licenciatura em  
Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em:     /     /2022

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alyere Silva Farias (CCHLA/UFPB)  
**Orientadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (CCHLA/UFPB)  
**Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Moraes de Caldas (UFCCG)  
**Examinadora**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu cunhado Jeanderson Mendonça e à colega Beatriz Dantas, por terem sido peças fundamentais para a minha “efetivação” na Universidade, garantindo que eu não perdesse essa oportunidade em minha vida. Após tomar posse desse lugar, dessa vaga, foram as Políticas públicas de assistência e permanência estudantil que me trouxeram até o fim da graduação, então não posso deixar de ser grata por isso também, já que sem todos os programas os quais participei jamais estaria concluindo um curso superior.

Durante essa jornada tive a honra de conhecer dois professores que, com suas histórias e abordagens inspiradoras, me mostraram que a ascendência intelectual e social era uma possibilidade para mim também, então deixo aqui o meu muito obrigada ao professor Alexandre Macedo Pereira e à professora Fernanda Rosario de Mello.

Ao longo dessa jornada cheia de altos e outros nem tão altos assim, pude contar com o apoio, sobretudo emocional, de grandes amigos que a UFPB pôs em meu caminho. Foi um percurso atravessado por grandes episódios de perdas que estarão para sempre marcados em mim e, por esta razão, faço questão de registrar o meu agradecimento a todos aqueles amigos e amigas que se mantiveram de mãos dadas às minhas.

Por fim, mas talvez o mais importante, serei eternamente grata à professora Alyere Silva Farias que antes mesmo de aceitar ser a minha orientadora nesse trabalho final, me orientou ao longo da graduação apontando novos caminhos e possibilidades educacionais através da literatura apresentada da maneira mais artística que eu já havia visto. Então eu lhe agradeço, Alyere, por ter sido fundamental nesse mudar de visão e de perspectiva que me levou do “para quê?” para “como não????” quando o assunto é metodologias lúdicas, muito obrigada por tornar a finalização desse ciclo mais leve e prazerosa.

## RESUMO

Esta pesquisa surge da necessidade de se apresentar uma proposta pedagógica para os educadores da Educação de Jovens e Adultos atuantes, principalmente, no ensino remoto. Reconhecendo que a formação de professores nos cursos de licenciatura, por vezes, negligencia as reflexões acerca da própria educação, o presente trabalho, apoiado em estudos anteriores, percorre a trajetória histórica da EJA a partir dos documentos e projetos oficiais para melhor compreendê-la e compreender as problemáticas que a cercam atualmente, bem como as que podem surgir posteriormente. Ancorado em uma pesquisa bibliográfica, que considera as reflexões de Nicodemos e Serra (2020), Ramos et al (2016), Aguiar e Bordini (1993), Santos (1997), Lima (2021) e Schmidt e Brustolin (2021), o estudo aborda questões referentes também à evasão escolar desses educandos, a formação do sujeito através dos processos de leitura e escrita, e, por fim, a contribuição do lúdico para o ensino-aprendizagem desses alunos em contexto de pandemia através da apresentação de uma proposta de leitura com sequências didáticas para aulas de leitura e produção textual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino remoto; Sala de aula virtual; Professor pesquisador

## ABSTRACT

This research arises from the need to present a pedagogical proposal for educators of Youth and Adult Education working, mainly, in remote teaching. Recognizing that teacher training in undergraduate courses sometimes neglects reflections on education itself, this research, supported by previous studies, traces the historical trajectory of Youth and Adult Education from official documents and projects to better understand it and understand the problems that surround it today, as well as those that may arise later. Anchored in a bibliographical research, which considers the reflections of Nicodemos and Serra (2020), Ramos et al (2016), Aguiar and Bordini (1993), Santos (1997), Lima (2021) and Schmidt and Brustolin (2021), the study also addresses issues related to the school dropout of these students, the formation of the individual through the processes of reading and writing, and, finally, the contribution of the ludic to the teaching-learning process of these students in the context of a pandemic through the presentation of a proposal of reading with didactic sequences for reading and textual production classes.

Keywords: Youth and Adult Education; Remote teaching; Virtual classroom; Researcher teacher

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 CONTEXTOS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>12</b>
<b>3 (RE)CONHECENDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 FORMANDO SUJEITOS EM CIDADÃOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>25</b>
<b>4 PROPOSTA DE LEITURA.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EXPOSIÇÕES E ANÁLISES.....</b>	<b>30</b>
<b>4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”*

(FREIRE, 1991, 58)

Enquanto graduanda de uma licenciatura em letras, sempre me incomodei com a grande ênfase dada apenas a duas grandes áreas do curso: linguística e literatura. Privilegiar essas áreas e incentivar a produção intelectual apenas nesses dois polos é algo que me parece muito problemático, tratando-se da formação de professores. Essa negligência dada à educação nas licenciaturas, e mais especificamente nos cursos de letras, faz com que o pensar e refletir sobre práticas educacionais buscando a aprimoração profissional fique apenas entre os pedagogos, enquanto esses outros professores estão deixando de aperfeiçoar, por exemplo, os seus métodos de ensino, o que impacta diretamente na aprendizagem dos alunos, cuja pluralidade em uma mesma turma exige cada vez mais diversidade e flexibilidade para que o professor consiga construir o conhecimento com eles de maneira acessível e que dialogue com os seus conhecimentos prévios - tanto científicos como culturais. Dito isto, fica evidenciada a primeira das razões dessa pesquisa estar sendo elaborada, visto que precisamos de professores pesquisadores atuando em salas de aula, sejam elas físicas ou virtuais, e não bacharéis que estão ali apenas com o intuito de verificar algum fenômeno que vá servir à sua pesquisa.

A escolha pela atuação no Ensino de Jovens e Adultos ocorreu devido a esse ser um público que, assim como a educação nos cursos de licenciatura, não recebe a devida atenção daqueles que interferem direta e indiretamente nos processos de aprendizagem das pessoas que escolheram por estar ali em busca do conhecimento que em (e durante) algum momento lhes foi negado. Se é verdade que são os alunos que formam os professores e a escola, também é verdade que o desenvolvimento desses alunos deve ser a dedicação primária de todos os profissionais da educação, que os são porque optaram por esta profissão.

É vendo emergir uma definitiva destruição da EJA, pós distanciamento social provocado pelo coronavírus, que esse trabalho se faz necessário, com a proposta de apresentar o contexto da EJA para os educadores de língua portuguesa e deixá-los cientes de sua importância na atuação ativa para que esse projeto de educação não seja encerrado, e, sabendo das dificuldades que esses professores encaram cotidianamente, este trabalho se finaliza com a apresentação de uma proposta de atividade que surge como uma alternativa para mostrar que é possível sim fazermos um bom trabalho com as ferramentas que nós (alunos e professores) temos.

Devido a privação de possibilidades que não permite uma pesquisa de campo, essa investigação é elaborada principalmente enquanto uma pesquisa bibliográfica que investiga o que foi e tem sido dito acerca dessa temática, desses indivíduos que buscam pelo conhecimento e, principalmente, quais práticas de ensino têm sido projetadas para a atuação dos professores que convivem atualmente com essas questões, a fim de propor ao menos uma possibilidade de

melhor atuação enquanto docentes da educação de jovens e adultos em meio a uma pandemia que força a transição para as ferramentas digitais impactando diretamente na atuação desses profissionais e na aprendizagem com excelência desses alunos.

O objetivo geral dessa pesquisa é, além de analisar o que compreendemos, com base na pesquisa bibliográfica, sobre a atual situação do ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, ao final desta imersão, ser capaz de propor uma prática de ensino, metodologia ou ferramenta que possa ser facilmente aplicada, contribuindo assim com a atuação do profissional da educação que não recebeu a qualificação necessária que o momento demanda, facilitando assim o seu trabalho, bem como contribuindo com a formação intelectual desses alunos.

Para alcançar o objetivo mencionado anteriormente, irei primeiro evidenciar a constante ameaça de desescolarização que a modalidade de ensino EJA sofre, sobretudo, na pandemia. Esse processo ocorrerá através da explanação da trajetória percorrida pela EJA buscando o passado, atravessando o presente e, com base nisso, supondo o futuro.

Em seguida irei apresentar o lúdico como uma potente possibilidade para o ensino de leitura e produção textual com esse público, levantando e analisando hipóteses com base em estudos anteriores. Por fim, em posse desse conhecimento teórico e metodológico, desejo propor uma atividade que atenda às especificidades nas quais essa pesquisa chegar, podendo, de alguma forma, contribuir com a minha formação, a dos futuros colegas de profissão e, consequentemente, com o referido processo de ensino-aprendizagem.

Como forma de organização dessa pesquisa, utilizou-se uma metodologia próxima ao Método Fenomenológico, ao descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, propondo a extinção da separação entre “sujeito e objeto” e examinando a realidade a partir da perspectiva de primeira pessoa. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e que pensa objeto de pesquisa e indivíduos, a coleta dos dados a serem analisados é qualitativa e nos aproximamos da pesquisa aplicada ao apresentar a proposta de leitura em nosso último capítulo, organizada a partir de métodos específicos para oportunizar a construção de leitores

No primeiro momento buscou-se em trabalhos anteriores as discussões já realizadas acerca dos três temas que nortearão a pesquisa: a educação de jovens e adultos, o ensino remoto e, por fim, o lúdico como ferramenta para o ensino de leitura e produção textual, compreendendo esse processo como formador do sujeito cidadão. Posteriormente, selecionadas as pesquisas que servirão como referencial teórico, essas discussões serão alinhadas ao propósito do projeto que está sendo elaborado “O ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos no ensino remoto”, para que assim seja possível verificar quais as lacunas teóricas existentes e quais as contribuições que posso agregar ao tema.

Por fim, todas essas etapas levarão à elaboração de uma proposta de atividade que pretende servir como uma sugestão para os professores que, por não terem uma atitude de pesquisadores, não estavam preparados, e não o fizeram posteriormente, para lidar com esse novo desafio, demonstrando que é possível uma prática docente eficiente e de qualidade para aqueles que já tiveram e continuam tendo o seu desenvolvimento intelectual marginalizado em diversas esferas e em diferentes momentos de suas trajetórias.

Para situar historicamente a Educação de Jovens e Adultos, bem como os desafios que ela tem encontrado, busco apoio nos estudos de Noronha e Santana (2020) que fazem uma espécie de linha temporal apresentando as principais Campanhas e Projetos desenvolvidos no que tange o público da EJA.

Já pensando a relação da EJA com o ensino remoto e as políticas públicas que têm sido desenvolvidas e aplicadas visando garantir a continuidade do funcionamento das escolas, qual o lugar e, sobretudo, real situação desses educandos, bem como dos seus educadores, me debruço nos documentos oficiais sobre o Ensino para Jovens e Adultos, que serão citados ao longo do trabalho, e nas colocações e indagações de Nicodemos e Serra (2020) e Ramos et al (2016), entre outros. O método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1993), nos serve de provocação para o desenvolvimento da proposta de leitura.

Objetivando incluir o lúdico como uma alternativa para o ensino de leitura e produção textual, faço uso das pesquisas de Santos (1997) sobre a ludicidade na educação e também de Lima (2021) que, analisando as pesquisas desenvolvidas na última década (2010 – 2020), evidencia o elo existente entre “estrutura lúdica e conhecimento”, e a relação de afeto que é estabelecida quando se utiliza o lúdico em sala de aula e, Schmidt e Brustolin (2021), que dão foco à prática da leitura e da escrita na formação do sujeito, apresentando o conceito de Educação Permanente e Inacabamento do Sujeito.

## 2 CONTEXTOS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Discutir e propor uma educação para jovens e adultos que priorize a leitura literária, com a formação do leitor como elemento de destaque no percurso de mediação em sala de aula provoca reflexões sobre o posicionamento que historicamente as escolhas curriculares, no âmbito escolar e as ações institucionais, numa perspectiva de políticas públicas, assumem quando se trata deste público.

Tal preocupação com um possível percurso histórico se justifica por nos auxiliar a compreender a distância entre a proposta institucional e o sujeito educando, que talvez se configure como uma das razões para o insucesso de algumas das iniciativas lembradas nos próximos parágrafos, assim, consideramos válido lançar um rápido olhar sobre as ações de implementação do ensino para jovens e adultos no Brasil que lançam bases para o quadro com o qual nos deparamos cotidianamente na Educação de Jovens e Adultos.

Pode-se dizer que é a partir de 1930 que o Brasil começa a ver ser construído o que reconhecemos hoje como o nosso sistema educacional, pois foi nessa década que, ainda sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas, foi criado, através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos, responsável pela primeira reforma educacional, a “Reforma Francisco Campos” (1931), mas precisamos lembrar que, nesse momento, o ensino secundário “[...] tinha como finalidade o não ingresso no Ensino Superior e sim a formação do homem para trabalhar nos grandes setores das atividades nacionais” (RAMOS et al., 2016, p.8), e é nesse cenário que a Reforma contribui com três importantes pontos das conquistas educacionais brasileiras: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do Ensino Superior através da implementação do regime universitário, e a organização do Ensino Fundamental, com a implementação do currículo seriado.

Apesar de mudanças na educação brasileira, a exemplo de ter escolas para todos, a organização escolar continuava sendo altamente seletiva contribuindo para manter a dualidade do ensino pós-elementar onde se “caracteriza pela existência de escolas destinadas ao povo (as profissionais) e escolas destinadas a elite (as secundárias).” (PAVANELLO, 1989, p. 137 apud RAMOS et al., 2016, p. 6)

Já na década de 1940, ocorre a segunda reforma educacional, a “Reforma Capanema” (1942), que recebe esse nome por ser criada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Visando reformar o sistema educacional, Capanema cria as Leis Orgânicas e a sua

primeira reforma é com foco no ensino técnico profissional através de três decretos que correspondem respectivamente ao ensino industrial – revelando a preocupação que o governo tinha em adequar a mão de obra às necessidades industriais (RAMOS et al., 2016, p. 9) –, o ensino comercial e o ensino agrícola.

Os grandes problemas encontrados nessa reforma dizem respeito à falta de autonomia desse aluno, tendo em vista que uma vez escolhido o curso técnico profissionalizante, ele não poderia mudar de curso sem que perdesse também tudo que havia estudado até ali (o equivalente ao Ensino Médio que conhecemos atualmente) e o mesmo ocorreria caso ele optasse por dar continuidade aos estudos ingressando no Ensino Superior, porque esse curso precisaria pertencer à mesma área do curso técnico. O indivíduo escolhia a formação de nível médio que pretendia atuar e, gostando ele ou não, essa escolha determinaria todo o destino da sua vida profissional, mas essas reformas implantadas por Capanema não surtiram muitos efeitos, pelo simples fato de que o ensino técnico profissional era responsabilidade do governo estadual (RAMOS et al., 2016, p. 9).

Posteriormente, recuperando-se do regime ditatorial conhecido como Estado Novo, ainda sob governo do então presidente Getúlio Vargas (1937 – 1945), o Brasil vive um momento de redemocratização e, em 1947, com a intenção de unificar os povos considerados marginais, torná-los aptos a exercerem a cidadania por meio do voto (formação de bases eleitorais), integrar os imigrantes e capacitar todos para atuarem no mercado de trabalho, é lançada nacionalmente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que surge para alfabetizar, capacitar profissionalmente e desenvolver as habilidades sociais de toda pessoa adulta que foi privada dessas aquisições na idade adequada – fosse ela nativa ou imigrante do lugar em que se encontrava.

A primeira fase da Campanha ocorre de 1947 a 1950, tendo como diretor Geral o professor Manoel Bergströ Lourenço Filho que era um dos principais personagens dos meios educativos brasileiros naquele momento, se encarregando de teorizar sobre a educação de jovens e adultos (PAIVA, 1983, p. 184 apud COSTA; ARAUJO, 2011, p. 2). Essa é a primeira iniciativa do Governo Federal pensando na EJA e que assume o real compromisso de combater o analfabetismo, que nesse momento é encarado como um inimigo contra o qual a nação precisa lutar, é o grande inimigo nacional que deve ser combatido com todas as armas disponíveis: Estado e nação.

O analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e metodologia do ensino supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto: Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas. (BRASIL, 2001, 20 - 21).

Sem um olhar voltado para o educando e as suas particularidades – intelectuais, sociais e culturais –, o primeiro modelo de ensino institucional voltado para os jovens e adultos traz uma prática que é mantida e exercida em Programas e Campanhas posteriores, bem como por educadores que por qualquer razão optam por continuarem a enxergar essas pessoas como incapazes de adquirir e, sobretudo, produzir conhecimento, lhes expondo a ciclos curtos de aprendizagem sem viabilizar uma continuação dessa formação intelectual e social.

O Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Junto a isso, o País saía de um cenário eminentemente rural para um incipiente, mas acelerado, processo de industrialização e urbanização (COSTA; ARAUJO, 2011, p. 2), analisando o contexto em que esses educandos estavam inseridos e o que nos mostra o dado apresentado anteriormente, pode-se enxergar que esse “investimento” realizado na EJA – através da produção de material pedagógico que foi distribuído nacionalmente com o objetivo de unificar o ideal militar de educação, por exemplo, na verdade era muito mais uma busca por produzir trabalhadores que pudessem ser explorados pelas indústrias que chegavam ao Brasil e eleitores politicamente ignorantes, mas alfabetizados o suficiente para assinar o nome e conseguir o título que mais tarde geraria um voto eleitoral. Os indivíduos do ensino supletivo já eram enxergados como uma ferramenta e não como sujeitos, como cidadãos.

Apesar do momento de redemocratização do país, tendo como diretor geral alguém que apostava tão fortemente naqueles princípios pregados, em teoria, pelos militares, é inegável o caráter de controle ideológico das massas existente nos discursos que direcionavam os rumos da educação. Disfarçada de unificação dos povos para que viessem a caminhar todos juntos, a doutrinação realizada via educação nesse momento gera um problema que é fácil e cotidianamente encontrado nos dias de hoje: a visão do aluno, sobretudo da EJA, como uma tábua rasa.

Há um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação militar. Há também um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação pedagógica. O que se há de reconhecer é que o sentido que os norteiem, a um e outro, seja o da mesma inspiração e para resultados coerentes, em prol da grandeza da Nação, na previsão de sua segurança interna e externa (LOURENÇO FILHO, 2002, p.67 apud COSTA; ARAUJO, 2011, p. 7).

A partir da década de cinquenta, a CEAA já começa a perder força – devido a compreensão de que não basta mais apenas alfabetizar os adolescentes e adultos para que o problema do analfabetismo seja de fato resolvido, mas é necessário ir à raiz dele promovendo a educação na idade apropriada, e a partir desse entendimento, em seu lugar nasce a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que deixa uma grande contribuição, ainda que precária, para a educação dos jovens e adultos brasileiros: a rede de ensino supletivo, que passa a ser assumida pelos Estados e Municípios de cada região do país.

Após as críticas à Campanha anterior, já na década de sessenta, a EJA tem a sua visão de atuação ideal modificada, adotando o paradigma do pensamento pedagógico do pernambucano Paulo Freire. Nesse período inicia-se uma abordagem educativa que enxerga o educando e os seus conhecimentos prévios, “Agora a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.” (BRASIL, 2001, p. 23).

A partir da adoção do paradigma freireano, muda-se então a visão que se tem do cidadão inserido na EJA, se antes ele era apontado como causa dos problemas sociais decorrentes do baixo nível de escolarização nacional, agora se reconhece que a situação dessas pessoas é resultado do projeto de pobreza gerado pela estrutura social, e os seus efeitos inevitavelmente refletem em toda a sociedade, porém, conforme veremos mais adiante, ainda nos dias de hoje podemos perceber que o primeiro pensamento não foi extinto em sua totalidade.

Nessa mesma época, em 1961, é criado o Movimento de Educação de Base (MEB), de autoria de Dom Távora e autorizado pelo recém-eleito Jânio Quadros – o movimento objetivava concluir o processo de alfabetização em cinco anos e o Estado associa a educação à Igreja Católica, o que impulsiona a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, em 1964, com o golpe militar, a Educação de Jovens e Adultos vive o que seria o seu terceiro momento, o governo reprime os grupos que atuavam em sua formação até então e, três anos depois, assume esse lugar com a criação e lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Algumas (poucas) contribuições do pensamento de Paulo Freire foram mantidas, entretanto, o exercício do pensamento crítico e incentivo à sua expansão foram extintos, não havia mais o interesse em educar para libertar, não se promovia mais a autonomia intelectual do cidadão, sobretudo, pertencente às camadas populares. Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o PEI — Programa de Educação Integrada. (BRASIL, 2001, p. 26).

Nos anos 1980 ocorreram dois grandes eventos: A substituição do MOBRAL pela Fundação Educar, em novembro de 1985, e a promulgação da Constituição de 1988. A Fundação Educar tinha como princípio metodológico a consideração do educando como sujeito do seu processo educativo, participando ativamente das situações de aprendizagem, na realidade pessoal e social do educando (SOUZA, 2012, p. 53 apud MOURA; SERRA, 2014, p. 8), mas essa não atuava interferindo diretamente na educação como os projetos e campanhas anteriores, apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Esse modelo de atendimento é interrompido em março de 1990, sob governo do presidente Fernando Collor de Mello, quando a Fundação Educar é extinta, transferindo-se novamente a responsabilidade com o ensino desse público para os Estados e Municípios, e com isso a EJA dá vasão à urgente necessidade de sua consolidação enquanto modalidade de ensino que necessita de reformulações pedagógicas apropriadas. Ainda neste período, a Constituição de 1988 já contribuía com a garantia da educação como direito de todos, através do artigo 208, inciso I, “o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988 apud MOURA; SERRA, 2014, p. 8).

Na segunda metade da década de 1990, o tratamento dado ao ensino da EJA passa por uma nova mudança, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse público alcança um novo avanço, a retomada e reforço da obrigatoriedade de o Estado fornecer o ensino gratuito para eles. No Artigo 37 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, está posto que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3 ° A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996)

Os vários projetos aqui citados neste panorama histórico sobre as possibilidades de acesso à educação básica oferecidas para jovens e adultos, evidenciam a tendência para o desmonte do ensino para este público via precarização do que é ofertado por parte de alguns governantes, encontram apoio em parte da população e nos mostram que apesar dos avanços conquistados, essa é uma modalidade de ensino que aparentemente nunca será plenamente valorizada como as demais, dessa forma, evidenciando que em alguns casos a educação não é vista como investimento, mas despesa. Podemos pensar a partir desse breve histórico até aqui apresentado, quais os reflexos dessa “montanha russa” vivenciada pela EJA, em contraposição à seriedade com a qual os possíveis estudantes podem enxergar essa modalidade de ensino.

Diante da legislação atual, é preciso questionar elementos que evidenciam ainda a possibilidade de invisibilização ou exclusão destes cidadãos que acessam esta modalidade de ensino, no que diz respeito às possibilidades que lhes são ofertadas nesta formação básica. No parágrafo terceiro da LDB, quando o artigo 37 se refere à educação profissional, ele impulsiona o incentivo à formação superior ou tecnicista? A formação profissional do aluno do ensino supletivo ainda continua sendo afirmada meramente como mão de obra (barata) para suprir as necessidades industriais, assim como na década de 1940, enquanto os grandes cargos, as profissões de prestígio seguem sendo preenchidos pela elite?

No final dessa década, no ano de 1998,

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1 ° de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9 ° § 1 °, c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (BRASIL, 2000, 1 - 2)

Ser encarada como o ensino regular na Educação Básica sem ter a sua especificidade própria ignorada, dá à EJA um caráter formal muito mais forte do que ocorreu em qualquer

outro momento histórico de conquista deste direito educacional. A partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de cinco de julho de 2000, o ensino para os jovens e adultos é regulamentado, normatizado e fiscalizado pelo Estado para que se garanta o cumprimento das leis curriculares nacionais (de nível fundamental e médio) – as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) – e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Como confirmação deste status, no ano de 2001 a EJA conquista o seu primeiro documento próprio, a Proposta Curricular para a EJA.

Nos anos 2000, a EJA passa a integrar a iniciativa E-9, um consórcio das nove nações mais populosas do Sul, que foi concebida em 1993, como desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. A letra “E” refere-se à educação e “9” aos países onde vivem mais de metade da população do mundo, assim como quase metade das crianças fora da escola e dois terços dos analfabetos: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A E-9 tem por finalidade construir uma agenda especial para os países onde vivem cerca de 70% dos jovens, adultos e idosos analfabetos do mundo (BRASIL, 2014). Em consonância com os propósitos da iniciativa, o governo federal assumiu como objetivo alcançar nos próximos quinze anos o aumento dos níveis de alfabetização de adultos em 50%, mas é importante ressaltar que esse objetivo não foi estabelecido apenas devido ao interesse no desenvolvimento e aprimoramento intelectual desse público, já que a alfabetização e a educação são direitos que a Constituição Federal de 1988 garante aos jovens e adultos que buscam a EJA, e impõe a obrigação de o fornecer ao Estado.

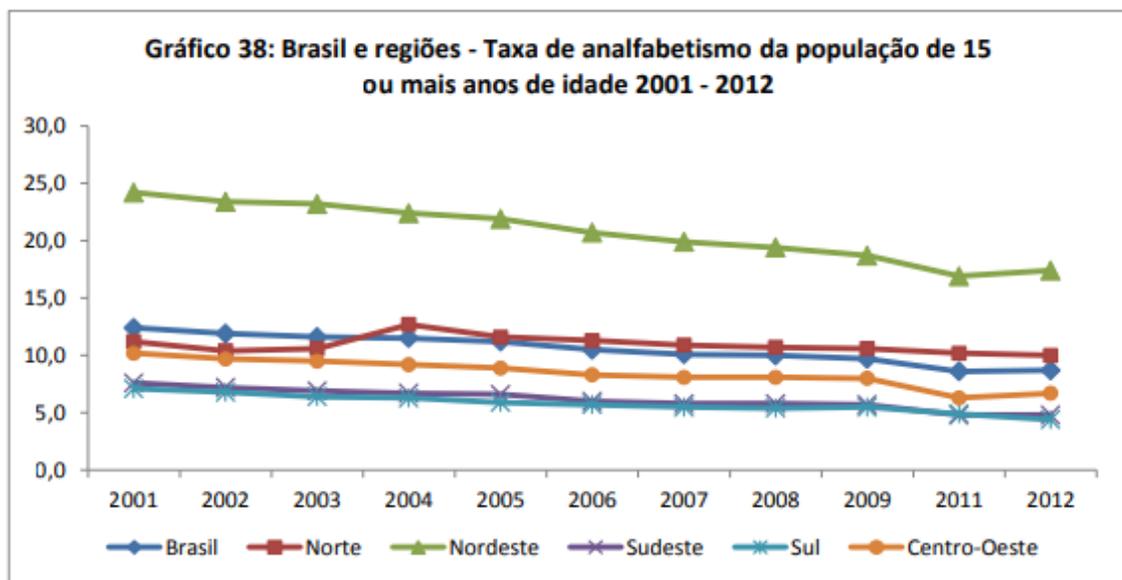
Após os anos 2000, em conformidade com a lei citada anteriormente, foram criados diversos programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, destacando-se a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, em janeiro de 2003, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula, e o Programa Brasil Alfabetizado, destinado a pessoas acima dos quinze anos de idade, o Programa atendia às populações às quais as prefeituras e os estados aderissem a ele, ou seja, era preciso que prefeitos e governadores articulassem esta participação para que as pessoas pudessem se beneficiar do programa, já que a educação básica é de competência municipal e estadual. A área que mais se beneficiou na época foi a região Nordeste, reduzindo a sua taxa de analfabetismo em praticamente 10% durante os nove anos de duração do programa.

Posteriormente, foram lançados os programas: Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA), atendendo ao 1º e 2º seguimento da EJA – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (ProJovem) na modalidade urbano, atendendo às pessoas que tinham entre dezoito e

vinte e nove anos, sabiam ler e escrever, mas não concluíram o Ensino Fundamental na idade apropriada, visando a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

A partir do momento em que a aprendizagem desse público é, ao menos em tese, tratada pelo Estado e demais poderes de forma equivalente às demais modalidades de ensino, o movimento de apropriação do conhecimento que esses indivíduos protagonizam fica evidente, conforme apresentado na figura a seguir:

**Figura 1** - Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos de idade 2001 - 2012



Fonte: Micro dados da Pnad (IBGE)

Pode-se concluir que há interesse por parte desses alunos e, havendo o incentivo ideal, as taxas de analfabetismo em todo o território nacional tendem a cair e, com indivíduos cada vez mais aptos a exercerem com plenitude a cidadania, pode-se construir um país melhor para todos, só assim a educação de fato melhora o mundo, reconhecendo todos que fazem parte dele, enxergando as especificidades e potencialidades de cada um, pois como bem disse Paulo Freire “Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (2000, p. 31), e é só através da sociedade que mudamos o mundo.

Como fica evidente até aqui, falta uma continuidade no planejamento educacional no que tange a EJA. Essa modalidade de ensino ainda se encontra refém da instabilidade circunstancial política que, embora afete também o ensino regular, esse não tem a sua existência

ameaçada. Todos os investimentos realizados nessa área, independente da intenção que estava por trás, sempre foram planejados e realizados em ciclos que iniciavam e encerravam sem pensar na continuidade da formação do aluno, o que reforça a questão da visão que se tem desses indivíduos e o desejo de mantê-los subalternos e marginalizados.

[...] sujeitos que têm precárias condições de trabalho e que vivem um processo de exclusão socioeconômica, cultural, educacional, o que os coloca à margem da sociedade [...] percebe-se, pois, a urgência de se compreender melhor o sujeito atendido, suas demandas, seus desejos, de entender, por exemplo, não apenas os motivos que levam ao absenteísmo e à evasão, mas quais os motivos que levam os alunos da EJA a frequentarem a escola. [...] estabelecer vínculos de afeto entre professor e aluno para que haja um ambiente que favoreça a permanência desses sujeitos na educação. (ALVES, 2020, p. 47 – 48)

Segundo o IBGE, até 2019, 51,2% da população com vinte e cinco anos ou mais não tinha concluído a Educação Básica e o principal fator que contribuiu para que isso ocorresse foi a classe social, que serve para a marginalização dos educandos. Outro fator que também contribui com isso e que está diretamente ligado ao primeiro é a inserção no mundo do trabalho, o que sabemos que geralmente ocorre precocemente e não condiz com a realidade dos grupos privilegiados e com maior poder aquisitivo na sociedade.

A tripla jornada desempenhada pela grande maioria desses estudantes (trabalho, cuidados com a família e estudo), são fatores que, cruzados com a visão histórica socialmente criada e cotidianamente reforçada acerca dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, apontam para a educação como um lugar de não pertencimento e pouca importância para esses, quando na verdade, o único lugar que não os pertence é o de lutar por isso, porque este ensino, que por muitas vezes é precário, é um direito deles e o seu fornecimento uma obrigação dos órgãos competentes.

Em Março de 2020, acometidos pela pandemia instaurada pelo Covid-19, a EJA é surpreendida por um novo cenário educacional. Diante da atual necessidade de um distanciamento social, o ensino remoto surge como uma alternativa para promover a continuidade dos estudos e funcionamento, em tese, das escolas brasileiras, entretanto, há que se considerar se as “soluções”, fornecidas pelas autoridades educacionais dos Estados e Municípios, que possibilitaram esse funcionamento, desconsideraram a demanda da Educação de Jovens e Adultos.

O processo de desescolarização (NICODEMOS, 2019 apud NICODEMOS; SERRA, 2020) dessa modalidade de ensino da Educação Básica já encontra apoio legal desde 2017

através do Decreto nº 9.057/2017, que indica que a EJA pode ser ofertada de forma exclusiva através da Educação à Distância.

Essa afirmação se dá de maneira completamente equivocada, pois assim como os educandos do ensino básico das demais modalidades, os laços afetivos, o vínculo com os colegas e com os educandos (que só é efetivamente realizado no ambiente escolar), são fundamentais para a permanência e evolução do aluno da EJA (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Um dado importante é apresentado por Nicodemos e Serra (2020) quando eles afirmam que o Covid-19 faz mais vítimas negras e com baixo nível de escolarização, “a quarentena tornou-se um privilégio circunscrito”, isso nos bairros periféricos e, diante dessa afirmação e reconhecendo a necessidade do encontro para que se estabeleça verdadeiros vínculos afetivos nas relações dentro de determinada turma, o que podemos pensar acerca da precarização do ensino de jovens e adultos durante a pandemia? Ou ainda, de que forma esse ensino remoto está ocorrendo com o seu público? Já que como visto anteriormente, este costuma ser o mais afetado pela atual pandemia mesmo tendo também o afeto como um dos aspectos que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos fatores que, segundo Azevedo (2020), caracteriza essa modalidade é estar a serviço da reparação de direitos e de uma formação com qualificação e equidade para os sujeitos atendidos, em outras palavras, é necessária uma transformação partindo do imaginário que se tem acerca dos deveres que o Estado tem para com a EJA. Não se trata de uma demanda educacional inferior ou um público formado por indivíduos intelectual ou cognitivamente incapazes, mas de alunos que têm necessidades específicas que não os impedem de retornarem à escola, concluírem os seus estudos na Educação Básica, conquistarem uma formação profissional, seja ela técnica ou superior, e quebrarem esse ciclo de subalternização que foi socialmente imposto e preservado pelas altas camadas da sociedade, que acreditam de fato ter o poder e controle sobre a vida desses que ainda se encontram vulneráveis.

### **3 (RE)CONHECENDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores tanto formais quanto informais, além daqueles que exercem atividades não-remuneradas, como é o caso dos que se dedicam aos cuidados do lar e de seus familiares mais vulneráveis (crianças, idosos e pessoas com necessidades especiais), sendo assim, podemos afirmar que eles têm dois problemas específicos, sendo um de ordem urgente e o outro emergente: fragilidade e descontinuidade nos estudos.

Os processos de retenção, evasão, fracasso escolar (NICODEMOS; SERRA, 2020 p. 879) resultam na Política de Certificação que aparece como uma alternativa para a conclusão do ensino básico por parte daqueles que não dispõem de tanto tempo ou que tem pressa por algum outro motivo. Essa “alternativa”, no entanto, gera mais problemas aprisionando o indivíduo no ciclo da servidão desvalorizada e exploratória ao mesmo tempo em que inviabiliza a sua formação enquanto cidadão crítico e livre.

Segundo demonstra Chagas (2021), pesquisas realizadas entre 2004 e 2017 investigando a evasão escolar entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, chegaram aos possíveis motivos que levam esses educandos à desistência (temporária ou definitiva) dos estudos e quais são as prováveis consequências desse abandono da educação formal.

Conforme podemos verificar observando a figura a seguir, esses resultados, em sua maioria, se aproximam bastante uns dos outros. São mais de dez anos entre as pesquisas, mas os seus autores acabam se encontrando no que parece estar na base do problema da evasão escolar nessa modalidade de ensino. Vejamos:

**Figura 2** – Fatores que causam a evasão escolar

<b>Autores (Ano)</b>	<b>Motivos da evasão</b>	<b>Consequências</b>
Siqueira (2004)	Trabalhar para sobreviver, horários desencontrados, cansaço físico.	Descrédito com a educação e com a formação escolar. Evasão.
Digiácomo (2005)	Problemas sociais, associados a problemas escolares contínuos.	Ampliação dos números de evasão dos alunos anualmente, repetências.
Fernandes. (2017)	Horário de trabalho e escola, inadequação curricular, dificuldade de aprendizagem, má formação dos docentes e questões familiares.	Desistência, reprovação, repetência e consequente evasão.
Carvalho (2009)	Trabalhar para compor renda familiar, mudanças de residência, horários incompatíveis e currículo não coerente.	Falta de uma formação básica, evasão e falta de perspectiva quanto à educação.
Nóbrega (2006)	A baixa escolaridade da família do aluno e a família não consegue ajudar no aprendizado do aluno.	Menor rendimento escolar. Consequente evasão.
Araújo (2012)	Fatores intra e extraescolares conjugados. Cansaço físico, custo do transporte, horários e falta de um currículo apropriado à realidade do aluno.	Problemas sociais culminando em repetência e evasão.
Narciso (2015)	Trabalho, problemas de saúde, dificuldade de aprendizagem, falta às aulas e desinteresse pelo curso.	Notas baixas, reprovação, repetência e evasão.
Soares et al. (2015)	Menores condições econômicas, histórico prévio de reprovação, baixo desempenho acadêmico, desinteresse e falta de motivação, situações especiais, como a gravidez precoce	Reprovação, repetência e evasão.
Lima (2015)	Problemas individuais, baixo desempenho, comportamento e atitudes discentes e estrutura familiar.	Consequente desistência, abandono e evasão.
Pavão e Pavão (2017)	Falta de tecnologia nas escolas públicas, exclusão digital. Tecnologia não chega a todos.	Alunos excluídos em relação ao uso das tecnologias. Evasão e abandono.
Silva Filho e Araújo (2017)	Drogas, vandalismo, reprovação, trabalho, muito tempo na escola, baixo rendimento, falta de formação de valores.	Sem perspectiva futura, no trabalho e na escola. Evasão e estagnação.
Figueiredo e Salles (2017)	Fatores externos e internos a escola, como: reprovações, falta de incentivo trabalho, drogas.	Evasão, abandono, desemprego e outros problemas sociais.

Fonte: Evasão da escola na idade regular e o retorno para a educação de jovens e adultos (Chagas, 2021).

O fator trabalho aparece quase que em totalidade entre as pesquisas analisadas por Chagas, com exceção para a conclusão de Nóbrega (2006) que aponta como motivo dessa evasão algo que mencionamos anteriormente: a influência do nível de escolarização da família do aluno. É importante atentarmos a isso, pois a falta de estímulo externo e interno impactam na autoconfiança muitas vezes de gerações de uma mesma família, entra-se em um ciclo, não apenas de não ascensão ou estagnação, mas decaída social desses sujeitos, o que vai refletir na sociedade a qual ele pertence – como podemos ver nos traços de violência marcados na conclusão na qual chegaram Silva Filho e Araújo (2017).

Segundo Azevedo (2020), o público da EJA é o mais atingido pelos desdobramentos do maior problema social da crise econômica decorrente da pandemia, o desemprego, e que, portanto, torna-se um grande desafio, do ponto de vista pedagógico e da política educacional, dar conta de receber e promover esses sujeitos. Quando pensamos a aprendizagem de jovens e adultos na modalidade remota e em contexto de pandemia, há de se realizar antes de tudo uma crítica ao que pode ser chamado de Processo de desescolarização, por se compreender o papel da escola na formação do indivíduo e a importância da contribuição que o ambiente físico escolar agrega à formação dos alunos, sobretudo, do educando da EJA que necessita da formação de vínculos estáveis para a continuidade e conclusão dos estudos.

Além disso, outros dois elementos que se impõem como problemas que os alunos e professores da EJA têm enfrentado no contexto do ensino remoto são: i) Tecnologia de informação e comunicação; ii) Processo de aprendizagem autônomo. Essas duas demandas que o ensino remoto apresenta são extremamente excludentes e desconsideram as particularidades tanto individuais (do aluno) quanto coletivas, como por exemplo, a da escola municipal que não possui os recursos adequados para dar suporte ao professor.

Um ensino que requer determinado conhecimento tecnológico por parte dos alunos bem como habilidades e poder aquisitivo que não estão ao alcance de todos, contribui com o processo de desescolarização e possível desaparecimento dessas turmas, o que aponta mais uma vez para a inviabilidade de se transferir a EJA para o ensino a distância (EAD) conforme é apontado desde o surgimento do já referido decreto em 2017.

São notórias as incompatibilidades e desigualdades encontradas quando se incorpora o ensino remoto à EJA, mas apesar disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2020 ampara esse ensino remoto através do parecer CNE/CP 5/220 (BRASIL, 2020, p. 8), enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não menciona a Educação de Jovens e Adultos, e o Decreto nº9.057/2017 indica, mesmo antes da pandemia, que a EJA pode ser ofertada exclusivamente através da Educação à Distância (EAD).

O que precisamos atentar diante de todo esse amparo legal associado à negligência a qual a EJA tem sofrido, é que, não está sendo afirmado que, nesse momento excepcional, os alunos e professores não deveriam ter sido submetidos à estratégia sanitária que é o que permitiu a continuidade dos estudos de muitas dessas pessoas, mas que, apesar de toda a estrutura legal que vem sendo montada ao longo dos anos, esse tenha sido um momento passageiro para a EJA assim como foi projetado para o chamado “ensino regular”, e não um teste para posteriormente

se utilizar disso como argumento para a implementação definitiva desse formato das salas de aula virtuais, tirando dos alunos toda a experiência que só a escola proporciona e que, para eles, é fundamental, pois como já observamos, é através dos vínculos afetivos estabelecidos nas trocas aluno-aluno e professor-aluno que a aprendizagem é efetivada, além de ser um ambiente de convívio social que faz com que essas pessoas se apoiem, se reconheçam como cidadãos capazes e concluem os seus estudos. Não podemos esquecer que

[...] na tendência de conceber a educação como mercadoria, um serviço, e não como direito, a EJA, no âmbito público, se revela de pouco interesse, mas, sob a ótica dos interesses capitalistas se constitui em um nicho a mais a ser explorado. Contudo, sem ter o compromisso de torná-la caminho para a garantia e conquista de novos direitos e de conhecimentos que possibilitem aos jovens, adultos e idosos uma intervenção social mais consciente e a plena participação política, com vista ao fortalecimento da democracia e a promoção do direito à educação ao longo da vida. (SANTOS; BARBOSA, 2020, p. 181)

Sendo assim, é impossível pensar os processos de ensino-aprendizagem os quais a EJA tem sido submetida sem relacionar o histórico das Campanhas e Programas que, conforme já discutido, objetivavam apenas o utilitarismo desses indivíduos com as questões sociais, pois é notável a distinção realizada entre aqueles que tiveram acesso à educação, sobretudo de qualidade e na idade apropriada, e aqueles que não tiveram.

### **3.1 FORMANDO SUJEITOS EM CIDADÃOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE JOVENS E ADULTOS**

Compreendendo que sujeito é todo aquele indivíduo que existe no mundo e cidadão é todo sujeito capaz de exercer plenamente a sua cidadania com independência e protagonismo, podemos dizer que enquanto o aluno da EJA continuar se sentindo incapaz de resolver problemas do cotidiano - como uma ida ao Banco ou conferir um simples troco que o caixa do supermercado lhe passa, por exemplo - ele ainda não é um cidadão.

Esses sujeitos vivem como civis por estarem vivendo em sociedade cercados pelo sistema cívico, mas não exercem plenamente essa cidadania, pois na prática, a educação que tem chegado a eles não atende à demanda que essa formação social exige. Deve-se compreender que há uma variedade de motivos para os alunos estarem frequentando a EJA, dentre eles estão: necessidade de emprego, convivência com outras pessoas que não sejam de sua própria família, a busca por um maior entendimento sobre assuntos que lhes são pertinentes etc. (SCHMIDT; BRUSTOLIN, 2021, p. 176), o que nos possibilita reafirmar que já não há mais espaço para a prática de ensino que enxerga os alunos como incapazes, como meras tábulas rasas.

Com vistas à formação do público da EJA através da leitura literária, pretende-se contribuir para o entendimento de que a educação é uma construção contínua da pessoa humana, para toda a sua vida (SCHMIDT; BRUSTOLIN, 2021, p. 170) e que assim sendo, não pode ser apresentada para o aluno como uma etapa cíclica após outra de maneira que os conhecimentos não se conectam, tampouco desconsiderar os conhecimentos que esses sujeitos possuem de mundo e de vida.

A escrita literária faz com que o homem parta para a emancipação de suas amarras ideológicas. A leitura crítica e reflexiva pode libertar o leitor e direcioná-lo uma nova percepção das coisas e de mundo. [...] Por meio da literatura, o aluno aumenta suas capacidades cognitivas de aprendizagem possibilitando assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece (SOUSA; CANCELA; MACHADO, 2017, p. 21 - 22).

Por tudo isto é que as aulas de leitura e produção textual servem como o momento ideal para que esses educandos acessem a formação que lhes é socialmente urgente: a cidadã. O professor da EJA compreendendo todos os estereótipos e a trajetória histórica que mina a visão que esse público construiu de si mesmo, deve buscar abordagens que respeitem as especificidades desses alunos e agreguem o novo àquele conhecimento prévio existente - ainda que seja mínimo.

#### 4 PROPOSTA DE LEITURA

Analisando a última década (2010 – 2020), Lima (2021) evidencia o elo existente entre a estrutura lúdica – estrutura dos jogos e brincadeiras – e o conhecimento, e nos fornece apoio, enquanto professores de língua portuguesa, para a elaboração de uma atividade de aprendizagem significativa na qual o uso de uma metodologia ativa pautada na ludicidade tem o seu valor reconhecido e promove o alcance dos objetivos de aprendizagem e, para isso, contaremos também com as contribuições do Método Recepcional (AGUIAR e BORDINI, 1993).

Explorar esta possibilidade é também considerar o contexto sócio-histórico necessário para que os discentes consigam acessar as atividades e desenvolvê-las, assim, para a proposição desta experiência de mediação de leitura, consideramos a necessidade mínima de acesso à internet, uma conexão que permita que todos ouçam canções, vejam vídeos mais longos em plataformas que oferecem acesso gratuito e a possibilidade de partilha de suas próprias produções de modo online, o que seria, neste contexto pandêmico, o básico para o desenvolvimento das atividades, mas que pode limitar em muito as possibilidades de participação de discentes que não tenham condições de acessar estes meios, seja por falta de conexão ou de aparelhos proporcionada pelas Secretarias de Educação, ou de conhecimento específico para sua utilização.

Delinear uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos sobretudo neste contexto pandêmico pode ser válido também como uma forma de promover o acesso e desenvolvimento deste público durante este contexto remoto da Educação gratuita, a que todos devem ter direito. Integrar algumas tecnologias digitais neste processo é também promover o desenvolvimento em práticas de leitura e escrita nos meios digitais, o que já configura um ensino de língua e literatura pautado nas experiências cotidianas de uso da língua na cultura digital.

Na proposta de leitura e escrita aqui apresentada foram pontuadas algumas possibilidades de ações centradas nos estudantes, desde a leitura da letra da canção até a discussão sobre esta experiência de leitura e, principalmente, no compartilhamento destas experiências que será exposta por meio de um relato de experiência.

É a partir da compreensão do conceito de Inacabamento do Sujeito (SCHRIDT; BRUSTOLIN, 2021), no qual se encara a formação cidadã como um processo contínuo, ou seja, que ocorre em todas as etapas da vida de uma pessoa independente da faixa etária a qual ela

pertence naquele momento, que se optou por trabalhar o ensino de leitura e produção textual na Educação de Jovens e Adultos, utilizando a ludicidade como um recurso pedagógico, buscando assim cumprir o papel da EJA:

A educação de jovens e adultos tem o papel de ampliar o letramento de seus alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa e autônoma na sociedade. (SCHRIDT; BRUSTOLIN, 2021, p.180).

No contexto de ensino remoto, provocado pela pandemia, uma prática voltada para as metodologias ativas - abordagem didática que valoriza a interrelação entre conteúdos escolares, cultura, sociedade, política e escola (BACICH e MORAN, 2018) - desenvolve a aprendizagem dos alunos podendo oportunizar situações de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento mais autônomo desses estudantes, no entanto, não prescinde da mediação do professor, que é chave também para o sucesso do projeto de ensino e aprendizagem neste contexto.

As experiências de leitura desta proposta incluem leituras em diferentes linguagens - a escrita, a musical, a visual - assim, o professor enquanto mediador, ao interagir com os estudantes e apresentar as propostas de atividade, promoverá questionamentos que auxiliem os discentes a realizarem as ações propostas em nosso planejamento, considerando suas vozes, suas experiências e seu contexto sociocultural, de forma a valorizar as respostas e novos questionamentos dos discentes que fazem parte deste processo de tomada de consciência de si mesmos e do processo de aprendizagem em que estão inseridos (BACICH e MORAN, 2018).

Além da promoção do diálogo e da realização de perguntas motivadoras de discussões, outras ações que fazem parte da mediação no uso de metodologias ativas que fazem parte de nossa proposta são a orientação e o incentivo à reflexão, sempre que houver uma situação de dificuldade ou de não desenvolvimento de um aspecto relacionado a conteúdos, habilidades ou competências que são parte desta proposta.

Neste contexto, a ludicidade é partícipe desta experiência de mediação de leitura e escrita na medida em que ajuda a configurar as relações sociais desde a infância, sendo peça importante para a construção de representações e significados:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p 12).

Dessa maneira, procuramos incluir a dimensão lúdica em situações que não necessariamente serão lidas como brincadeiras, mas procuram facilitar a socialização, como aponta Santos (1997), a exemplo da ação de oralização do texto de maneira conjunta, em que há a possibilidade de explorar as diferentes vozes/personagens ou narrador que se apresentam na canção.

Esta possibilidade lúdica de leitura se realiza a partir do Método Performático (OLIVEIRA, 2018) que pode promover um espaço de trocas, de abertura para os diálogos necessários para o desenvolvimento das outras ações de partilha, seja de leitura ou de escrita, propiciando um espaço de segurança para o grupo de discentes, ou um espaço de alegria, já que “a alegria necessária à atividade educativa é a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender e ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos” (FREIRE, 1996, p. 80).

Uma abordagem lúdica que se apoia no Método Performático se orienta pela preparação do professor em relação à experiência da voz e do corpo na partilha da leitura, assim, é preciso treino para a leitura em voz alta que irá provocar a participação dos discentes, que também precisarão, ou poderão, desenvolver várias leituras em que sua voz e seu corpo participarão deste momento de compartilhamento junto com a turma.

Para organizar as etapas em que a proposta de leitura poderá ser realizada, conforme dito anteriormente, elegemos o Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993), que trabalha com a perspectiva do Quadro de Referências, também chamado de Horizonte de Expectativas (HE). O horizonte de expectativas refere-se ao aluno, à turma, e considera os seus conhecimentos prévios acerca da linguística, literatura, sociedade, intelectualidade (de si mesmo), ideologias e afeto.

A aplicação do método se assemelha à teoria das estruturas lógicas de Piaget (1996), bem como toda a sua teoria sobre a psicologia da educação e os estágios de desenvolvimento. Para que a aplicação dessa estratégia metodológica seja bem-sucedida o professor precisa despertar no aluno uma atitude receptiva emancipadora, através da curiosidade e da disponibilidade. Sua aplicação em sala de aula ocorre através de cinco etapas de desenvolvimento, são elas: i) Determinação do horizonte de expectativas; ii) Atendimento do horizonte de expectativas; iii) Ruptura do horizonte de expectativas; iv) Questionamento do horizonte de expectativas; v) Ampliação do horizonte de expectativas. O final da última etapa

é o início de uma nova aplicação do método, e o papel do professor aqui é provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta fazer.

Objetivando ampliar os HE da turma é necessário, antes de tudo, conhecê-los, e para isso, desenvolvemos três passos, são eles: Despertar a curiosidade dos alunos, deixando-os mais receptivos através da apresentação do mesmo texto em diferentes formatos (ilustração, texto escrito, música performada); exercitar a leitura crítica e capacidade de argumentação dos alunos através, sobretudo, da leitura de imagens e da produção textual; desenvolver o Horizonte de Expectativas da turma e do professor.

Planejada para uma sequência de três aulas, nas quais duas serão geminadas e a última em um dia distinto, o conteúdo programático resultou no esquema apresentado no tópico a seguir.

A fim de reforçar a importância que tem a proposição de leituras de textos literários em sala de aula, optamos por trazer o plano para o corpo de nosso trabalho, e não apenas fazer um breve resumo de apresentação e relegá-lo ao espaço de anexo quando sua construção é o resultado de toda a nossa reflexão a respeito da EJA e das possibilidades de formação leitora que se apresentam diante dos percursos de políticas educacionais que por mais de uma vez extinguiram as possibilidades deste público acessar a educação. Desta maneira, temos abaixo toda a organização de nossa proposta de leitura, ancorada na reflexão que se realizou nas páginas anteriores.

#### **4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EXPOSIÇÕES E ANÁLISES**

Disciplina: Língua portuguesa

Local: Sala de aula virtual - Google Meet

Duração: 90 minutos

Turma: Educação de Jovens e Adultos – Ciclo II

##### **A) Objetivo Geral:**

- Apresentar aos alunos o texto literário que será utilizado em três diferentes linguagens: escrita, musical e visual, verificando a percepção que eles têm de acordo com a modalidade textual a qual são expostos.

B) Objetivos Específicos:

- Determinar o Horizonte de Expectativas da turma;
- Atender o Horizonte de Expectativas;
- Romper o Horizonte de Expectativas.

C) Descrição da vivência:

No primeiro momento, a professora, ao cumprimentar os alunos, solicita que todos mantenham os microfones e câmeras desligados para que não ocorra interferências no momento da transmissão do vídeo que traz a apresentação da atriz Letícia Sabatella performando a música “Geni e o Zepelim” do cantor e compositor Chico Buarque.

Após a apresentação do vídeo, disponível de forma online e gratuita na plataforma YouTube – o que permite que caso algum aluno deseje reassisti-lo acesse o arquivo com facilidade através do *link* [Geni e o Zepelim - Letícia Sabatella \(Chico Buarque\)](#), a professora ouve a turma, pergunta o que acharam da apresentação e o que lhes chamou a atenção na letra da música, espera ouvir respostas pessoais, opiniões, mas que darão pistas acerca dos conhecimentos prévios que possuem e da maneira como se expressam.

Posteriormente, enviada a letra da canção via grupo da turma no aplicativo *WhatsApp*, a professora convoca os alunos para uma leitura conjunta (OLIVEIRA, 2018), na qual eles terão a oportunidade de praticar a leitura e verificar a diferença no impacto e até mesmo na interpretação do texto a depender da forma pela qual o conteúdo é transmitido. Nesta leitura, a professora interpretará o narrador e os alunos serão os moradores da cidade, ficando assim responsáveis pelos trechos: i) “Joga pedra na Geni! / Joga pedra na Geni! / Ela é feita pra apanhar! / Ela é boa de cuspir! / Ela dá pra qualquer um! / Maldita Geni!”; ii) “Vai com ele, vai, Geni! / Vai com ele, vai, Geni! / Você pode nos salvar / Você vai nos redimir / Você dá pra qualquer um / Bendita Geni!”; iii) “Joga pedra na Geni! / Joga bosta na Geni! / Ela é feita pra apanhar! / Ela é boa de cuspir! / Ela dá pra qualquer um! / Maldita Geni!”. A expectativa é que com a repetição do trecho mais alunos participem e a leitura fique cada vez mais dinâmica/interativa.

Por fim, expondo o mural de imagens a seguir, elaborado com as ilustrações do ilustrador e designer gráfico Ricardo Antunes, encontradas no *site* <https://cosmonerd.com.br/hqs-e-livros/noticias-hqs-e-livros/zeppelin-hq-inspirada-na-musica->

[geni-e-o-zepelin-sera-lancada-na-escola-panamericana-de-arte/](#) , a professora ouve novamente a opinião dos alunos sobre as cenas e dá início à análise dos personagens e contextualização da obra original.



D) Perguntas para reflexão e orientação do debate:

- Quais temas aparecem na música e nas imagens?
- Quais mensagens podemos atribuir aos materiais apresentados?
- O que acham do comportamento dos moradores da cidade?
- O que acharam da personagem Geni?
- É possível encontrarmos “Zepelins” na vida real? Como verificar/identificar a sua possível existência?

## 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Local: Sala de aula virtual - Google Meet

Duração: 45 minutos

### A) Objetivo Geral:

- Retomar a discussão buscando concluir a etapa de análise e exercício do pensamento crítico através da elaboração de uma produção escrita.

### B) Objetivos Específicos:

- Questionar o Horizonte de Expectativas da turma;
- Ampliar o Horizonte de Expectativas.

### C) Descrição da vivência:

Retomando o debate iniciado na aula anterior, a professora relembra as respostas dadas pelos alunos a partir das questões que ela trouxe “Quais temas aparecem na música e nas imagens? Quais mensagens podemos atribuir aos materiais apresentados? O que acham do comportamento dos moradores da cidade? O que acharam da personagem Geni? É possível encontrarmos “Zepelins” na vida real? Como verificar/identificar a sua possível existência?”, pontuadas as percepções deles, inicia-se o momento de cruzar as respostas com o contexto em que o texto original foi elaborado, para que assim, a análise saia um pouco do campo das impressões e parta mais para uma análise crítica baseada em reflexões sobre fatos.

É importante salientar que não se deve deixar perder o caráter pessoal de cada análise individual realizada pelos alunos, pois não se pode desprezar os conhecimentos prévios - formais e informais – da turma. Com isso, é esperado o compartilhamento das experiências dos alunos durante a elaboração da análise, compartilhamento de percepções, discussão e comparação acerca das impressões de cada um e de que forma chegaram a tal conclusão.

Por fim, a professora de língua portuguesa caracteriza e solicita dos alunos uma produção textual do tipo “relato de experiência”, para que assim os seus alunos exercitem a escrita e o educador consiga verificar se o objetivo da atividade foi alcançado.

Os alunos deverão compartilhar os relatos de experiência com *Geni e o Zepelin* através do *WhatsApp* no grupo da turma, a partir das perguntas provocadoras que a professora

apresentou anteriormente e também considerando as discussões em sala de aula, utilizando a variação formal da linguagem, pois, nesse contexto, mais que um aplicativo de troca de mensagens instantâneas, esse espaço é uma extensão da sala de aula, a sala de aula virtual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando isoladamente, o atual momento enfrentado pela educação, não só de jovens e adultos, mas nacional, parece-nos que estamos diante apenas de um período difícil que passará e aquilo que estávamos habituados voltará a ocorrer, entretanto, um olhar atento nos mostra como esse mesmo momento se reflete de maneira distinta nas diversas modalidades de ensino.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos teve o afeto, importante aspecto pedagógico, retirado do seu processo de aprendizagem; os professores não estavam preparados para tamanha demanda e muitos não possuem o conhecimento tecnológico que foi de extrema importância para a continuidade desse ensino. Diante desse cenário o que se tornou se extrema necessidade para professores e alunos foram os recursos e estratégias metodológicas, pois possibilitaram o uso de várias ferramentas nos diferentes tipos de salas de aula nos quais a educação brasileira atua, virtuais e fisicamente.

Consideramos que mesmo em posse de apoio legal, os governos Federal e Estadual não podem ver no período pós pandemia uma oportunidade para a definitiva desconfiguração da sala de aula para esse público e, conseqüentemente, desses cidadãos que a escola forma. E diante de tantas esferas responsáveis por este contexto educacional, possivelmente o papel do professor de língua portuguesa, sobretudo, nesse momento, pode ser o de manter esses indivíduos valorados e entusiasmados com a prática discente, para que assim a insistência pela continuação da modalidade presencial parta principalmente deles.

Como muito bem colocou Freire (1991): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”. Essa mesma postura e reflexão pode e deve ser adotada por parte dos alunos em defesa da oferta da Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial, pois só assim esses indivíduos poderão acessar todas as áreas do conhecimento que as suas especificidades demandam.

Conforme exemplificado através da proposta de leitura apresentada no capítulo anterior, é possível que o professor de língua portuguesa desenvolva as habilidades sociais e senso crítico dos alunos, apesar do cenário caótico e excludente que o ensino remoto promove para esses educandos, através da percepção do eu, pois mais do que a educação formal, é a formação cidadã que levará esses sujeitos ao reconhecimento e defesa do seu direito à educação.

Através do contato com práticas de ensino-aprendizagem que priorizam e estimulam as diversas vozes presentes dentre esse público – seja através da comunicação oral ou escrita, conforme proposta nas sequências didáticas do capítulo citado anteriormente – espera-se que a

educação possa efetivamente cumprir o seu papel, formando cidadãos, tornando esses alunos aptos a exercerem a cidadania com autonomia em todos os espaços que se faça necessário e que assim eles desejem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993;
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018;
- BRASIL**. Plano Estratégico Institucional (PEI) 2017-2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/dnocs/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pei>> Acesso em: 02 mai. 2021;
- BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018;
- BRASIL**. Decreto nº9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2021;
- BRASIL**. Relatório educação para todos no Brasil 2000 – 2015. Versão preliminar. Junho, 2014;
- BRASIL**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013;
- BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> . Acesso em: 02 mai. 2021;
- CHAGAS, I. D. **Evasão da escola na idade regular e o retorno para a Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Linha de Pesquisa: Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/186.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2021;
- COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947 – 1958): A arte da guerra**. p. 7, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2021;
- FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000;
- LIMA, I. M. et al., **A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 41161-41168 apr 2021;
- MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de jovens e adultos: As contribuições de Paulo Freire**. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. 2014. Disponível em: < [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_33\\_1426693042.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2021;

- NICODEMOS, A. SERRA, E. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PANDÊMICO**: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.14>> Acesso em: 04 mai. 2021;
- OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **O jogo do texto no ensino da literatura**: por uma metodologia performática. In: **Literatura e Outras Artes**: Interfaces, reflexões e diálogos com o ensino. CARVALHO, A. S. (org.). João Pessoa: Editora da UFCG, 2018;
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2<sup>a</sup> Ed. Vozes: Petrópolis, 1996;
- RAMOS, Izamara Rafaela et al. **Aspectos da educação brasileira nas décadas de 1930 e 1940 e suas relações com o ensino da matemática**. Anais IX EPBEM... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26404>>. Acesso em: 02 nov. 2021;
- SABATELLA, Letícia. Geni e o Zepelim - Letícia Sabatella (Chico Buarque). **Youtube**, 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=OJrWg98pXq4&ab\\_channel=BiscoitoFino](https://www.youtube.com/watch?v=OJrWg98pXq4&ab_channel=BiscoitoFino)> . Acesso em: 02 mai. 2021;
- SANTOS, Santa Marli P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1997;
- SCHMIDT, C.; BRUSTOLIN, M. C. **A relevância das práticas de leitura e escrita na formação do sujeito inserido na educação de jovens e adultos**: um estudo de caso. *Revista Expectativa*, Toledo/PR, v. 20, n. 2, p. 164-182, abr./jun., 2021;
- SOUSA, Luciano Dias de; CANCELA, Lucas Borcard; MACHADO, Marília Costa. **A leitura e a literatura na EJA: formação de leitores**. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. V. 17. P. 17 – 26. Mai, 2017.