



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



TAMYRIS NUNES DA PAZ

**LITERATURA E A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ENTRE PALAVRAS E MUNDOS**

**JOÃO PESSOA
2026**

TAMYRIS NUNES DA PAZ

**LITERATURA E A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ENTRE PALAVRAS E MUNDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus* I, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Processos Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

JOÃO PESSOA
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P3481 Paz, Tamyris Nunes da.

Literatura e a prática da leitura literária na
Educação de Jovens e Adultos: entre palavras e mundos /
Tamyris Nunes da Paz. - João Pessoa, 2026.
161 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Prática pedagógica - Leitura literária. I.
Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028:82(043)

TAMYRIS NUNES DA PAZ

**LITERATURA E A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ENTRE PALAVRAS E MUNDOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 27/02/2026.

Documento assinado digitalmente
 JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Data: 02/03/2026 13:56:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professor Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente
 OSMAR HELIO ALVES ARAUJO
Data: 03/03/2026 15:28:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professor Dr. Osmar Helio Alves Araujo
Avaliador Interno – UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente
 MARINES ANDREA KUNZ
Data: 03/03/2026 14:40:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Marinês Andrea Kunz
Avaliadora Externa ao Programa – PPGL/UFPB

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
Data: 02/03/2026 20:24:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos
Avaliadora Externa à Instituição – UFAL

João Pessoa
27 de fevereiro de 2026

“Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (Todorov, 2009, p.23).

AGRADECIMENTOS

A Deus, a primeira e mais profunda reverência, pelo dom da vida e pela força que sustentou os dias nesta jornada.

Aos meus amados pais (Maria de Lourdes e Antônio – *in memoriam*), meus alicerces eternos, que regaram esse o caminho com sacrifício e amor.

A meu esposo, Lucas, meu porto seguro e maior incentivador.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, minha gratidão por abrir as portas para esta transformação.

Ao meu orientador, Professor Doutor Joseval dos Reis Miranda, e aos professores das disciplinas, que, com a riqueza de seus ensinamentos, moldaram meu olhar crítico, o meu profundo reconhecimento.

Aos professores da banca avaliadora, Professor Doutor Osmar Hélio Alves Araújo, Professora Doutora Marinês Andrea Kunz e a Professora Doutora Adriana Cavalcanti dos Santos, que dedicaram seu tempo e intelecto, ofereço minha admiração.

À CAPES, que, com seu apoio, fez-se ponte para este sonho.

E, por fim, à leitura literária, a companheira fiel que me apresentou mundos, ideias e a mim mesma.

A todos, a minha mais sincera e humilde gratidão.

RESUMO

A leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto prática pedagógica, constitui-se como elemento essencial para a formação integral dos sujeitos, ao possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, a vivência ética e o fortalecimento da autonomia. Além disso, a leitura de textos literários, ao promover a experiência literária, estimula o engajamento afetivo e cognitivo, fazendo com que a recepção do texto vá além da simples decodificação, tornando-se um processo de atribuição de sentido e de reconhecimento de si e do outro. No entanto, promover essa prática no contexto da EJA ainda é um desafio recorrente, sobretudo diante das múltiplas demandas que permeiam a vida dos educandos e do trabalho docente. Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a compreender como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI. Como desdobramentos, têm-se os seguintes objetivos específicos: analisar como a professora concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas; identificar e analisar quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas no planejamento de práticas de leitura literária pela professora; e analisar quais os desafios e possibilidades que a professora encontra para vivenciar a leitura literária em suas práticas pedagógicas nesse contexto educativo. A revisão bibliográfica que sustenta esta pesquisa ancora-se, de um lado, nos fundamentos da educação como ato político e libertador, a partir das contribuições de Freire (1987, 1989, 1996, 2013, 2015), Gadotti (2013, 2014), Gramsci (1982); nos estudos sobre a literatura enquanto direito e prática formativa, com base em Candido (2011), Colomer (2003, 2007), Cosson (2009, 2014), Lajolo (2000, 2018, 2019), Mortatti (2018) e Zilberman (1991, 2012, 2019), Petit (2009), Bajour (2012), Munita (2024). O trabalho de campo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso a ser realizada com uma professora de Literatura que atua em turmas dos ciclos V e VI. Para a geração dos dados, foram utilizados os procedimentos de observação participante, entrevista narrativa e análise documental. Os dados foram analisados a partir da perspectiva dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013, 2015, 2021). Os resultados da pesquisa apontam que a leitura literária na EJA é concebida pela docente como uma experiência de reconstrução identitária e humanização. O planejamento pedagógico da professora baseia-se na adaptação e ancoragem cultural através de músicas, filmes e memes. Entre os principais desafios, destacam-se o tempo curto das aulas, bem como dos alunos fora da escola, além das barreiras físicas como a questão financeira. Contudo, a prática demonstra que a mediação afetiva e a autonomia docente possibilitam a formação de leitores críticos. Em suma, o estudo sugere que a literatura na EJA possa funcionar como um suporte existencial, contribuindo para o combate à marginalização e para o enriquecimento pessoal.

Palavras-chave: Leitura literária; Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica de leitura literária.

ABSTRACT

Literary reading in Youth and Adult Education (EJA), as a pedagogical practice, constitutes an essential element for the integral formation of subjects, enabling the development of critical thinking, ethical experience, and the strengthening of autonomy. Furthermore, the reading of literary texts, by promoting an aesthetic experience, stimulates affective and cognitive engagement, ensuring that text reception goes beyond simple decoding to become a process of meaning-making and recognition of self and others. However, promoting this practice within the EJA context remains a recurring challenge, especially given the multiple demands permeating the lives of students and teaching work. In this sense, this research aims to understand how literary reading is conceived, planned, and experienced in the pedagogical practice of a Literature teacher working in cycles V and VI of EJA. As a result, the following specific objectives were defined: to analyze the teacher's conception of literary reading; to identify the main pedagogical strategies adopted in planning; and to analyze the challenges and possibilities encountered in experiencing literary reading within this educational context.

The bibliographic review is anchored, on one hand, in the foundations of education as a political and liberating act (Freire, Gadotti, Gramsci) and, on the other, in studies of literature as a right and formative practice (Candido, Colomer, Cosson, Lajolo, among others). The fieldwork was characterized as a qualitative research approach, specifically a case study, utilizing participant observation, narrative interviews, and documentary analysis. Data were analyzed through the perspective of Meaning Nuclei (Aguiar; Ozella). The research results indicate that literary reading in EJA is conceived by the teacher as an experience of identity reconstruction and humanization. The teacher's pedagogical planning is based on adaptation and cultural anchoring through music, films, and memes. Among the challenges, the lack of time and socioeconomic barriers stand out; however, the practice demonstrates that affective mediation and teacher autonomy enable the formation of critical readers. In short, the study suggests that literature in EJA may function as an existential support, contributing to the fight against marginalization and to personal enrichment.

Keywords: Literary reading; Youth and Adult Education; Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Lista de descritores utilizados no Estado da Arte.....	25
Quadro 2	Quantidades gerais por descritores no período entre 2019 e 2024, sem restrições quanto às áreas do conhecimento, programas de pós-graduação – CAPES.....	26
Quadro 3	Quantidades gerais por descritores no período entre 2019 e 2024, sem restrições quanto às áreas do conhecimento, programas de pós-graduação – BDTD.....	26
Quadro 4	Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por grau e área.....	27
Quadro 5	Lista de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – organizadas por título, autor, IES/Estado e ano.....	27
Quadro 6	Lista de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por título, autor, IES/Estado e ano.....	28
Quadro 7	Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – organizadas por Ano de publicação, Área do Conhecimento e Estado – (2019-2024).....	30
Quadro 8	Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área do Conhecimento e Estado – (2019-2024).....	30
Quadro 9	Síntese entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa.....	40
Quadro 10	Síntese entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa..	40
Quadro 11	Concepção de leitura literária.....	93
Quadro 12	Estratégias pedagógicas no planejamento.....	94
Quadro 13	Desafios e possibilidades.....	96

Quadro 14	Núcleo I – A leitura literária como vivência afetiva, imersão e enriquecimento pessoal.....	98
Quadro 15	Núcleo II – Prática, desafios e possibilidades com a leitura literária na EJA.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEJAEM	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

	ABRINDO CAMINHOS PARA A ENTRADA DO LEITOR NO TEMA....	13
1	CONTEXTUALIZANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	15
1.1	O percurso até o encontro com a leitura literária na EJA.....	15
1.2	Diálogo e perspectivas com as pesquisas existentes.....	23
1.3	Delineando objetivos para a leitura literária na EJA.....	37
2	EDUCAÇÃO, CULTURA E LITERATURA: TECENDO ELOS.....	41
2.1	A literatura como caminho da humanização e da cidadania.....	41
2.2	Literatura como direito na educação e na sociedade.....	47
2.3	A formação de leitores no Brasil: a urgência da leitura literária.....	51
3	CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	57
3.1	Educação de Jovens e Adultos: algumas ponderações.....	57
3.2	O ensino de literatura e a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.....	64
4	A ROTA DA PESQUISA CONSTRUÍDA.....	76
4.1	Abordagem da pesquisa.....	76
4.2	Forma de trabalho de campo.....	78
4.3	Procedimentos para a geração de dados.....	80
4.3.1	Observação participante.....	81
4.3.2	Entrevista narrativa.....	83
4.3.3	Análise documental.....	85
4.4	Local da pesquisa.....	86
4.5	Participante da pesquisa.....	88
4.6	Análise de dados.....	90
4.6.1	Construção dos Núcleos de Significação.....	92
4.6.1.1	Primeira etapa – seleção e definição dos pré-indicadores.....	92
4.6.1.2	Segunda etapa – agrupamento e definição dos indicadores.....	92
4.6.1.3	Terceira etapa – construção de Núcleos de Significação.....	98
5	ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INTERNÚCLEOS: CONSTRUINDO SENTIDOS A PARTIR DA PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA.....	99

5.1	Núcleo I – “[...] a leitura era essa minha... era como se fosse essa minha companheira, essa minha vida, que eu não... eu não sabia viver sem ela...” – A leitura literária como vivência afetiva, imersão e enriquecimento pessoal.....	99
5.2	NÚCLEO II – “que não fique mecanizado esse ensino, que ele possa trazer esse olho brilhante para esse aluno.” – Prática, desafios e possibilidades com a leitura literária na EJA.....	111
5.3	“Meu pai e minha mãe não me deixou dinheiro, mas o mundo já me deixou alguma coisa, né? Que é a riqueza da Literatura, do texto escrito” – Pontos e contrapontos entre os núcleos.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	150
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	151
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE.....	153
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	158
	ANEXO B – CERTIDÃO DE ANUÊNCIA.....	159
	ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	160

ABRINDO CAMINHOS PARA A ENTRADA DO LEITOR NO TEMA

A escrita desta apresentação busca orientar o leitor sobre o percurso trilhado ao longo desta dissertação, situando o campo de estudo, o recorte temático e as intenções investigativas antes da introdução propriamente dita, a qual aprofundará os fundamentos teórico-metodológicos e o problema de pesquisa.

Esta pesquisa volta-se à prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, compreendida como um campo de intensa relevância social, de disputas pedagógicas e de ressignificações, sobretudo por atender sujeitos que, por diversos motivos, foram afastados do percurso escolar regular. Nesse cenário, a leitura literária emerge como prática significativa na formação integral desses educandos, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da identidade. Ainda que possua esse potencial transformador, a prática de leitura literária, especialmente nesse segmento educacional, apresenta-se como um tema complexo, que demanda atenção ampliada e aprofundamento teórico-metodológico.

A discussão teórica articula autores, como Candido (2011), Colomer (2003, 2007), Cosson (2009, 2014), Freire (1987, 1989, 1996, 2013, 2015), Gadotti (2013, 2014), Gramsci (1982), Lajolo (2000, 2018, 2019), Mortatti (2018), Rego (1995), Zilberman (1991, 2012, 2019), Petit (2009), Bajour (2012) e Munita (2024), os quais foram organizados segundo dois eixos: *Educação, cultura e literatura: tecendo elos* e *Caminhos para a formação de leitores críticos na Educação de Jovens e Adultos*. Além desses autores, o estudo considera os documentos oficiais e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O trabalho está estruturado em quatro seções, além desta apresentação. A primeira, *Contextualizando o caminho da pesquisa*, aborda a relação da pesquisadora com o objeto de estudo, o percurso de aproximação com o tema e a relevância social, política, profissional e acadêmica da investigação. A segunda, *Educação, cultura e literatura: tecendo elos*, trata da literatura como ferramenta de formação cidadã, construção da consciência crítica, inclusão social e formação humana integral.

Na sequência, discute-se o papel da leitura literária na formação do leitor na seção intitulada *Caminhos para a formação de leitores críticos na Educação de Jovens e Adultos*, a qual apresenta um breve histórico da modalidade, suas funções sociais, a literatura nos documentos oficiais, além de examinar o que já foi discutido sobre o trabalho pedagógico com

esse tipo de leitura. A quarta seção, *A rota da pesquisa construída*, apresenta as escolhas metodológicas, os procedimentos que orientam o desenvolvimento da investigação e todo o percurso da análise realizada. A quinta seção, *Análise dos núcleos de significação e internúcleos: construindo sentidos a partir da prática da leitura literária*, apresenta os dados e interpretações destes. Em seguida trazemos as *Considerações Finais* e, por fim, as *Referências* indicam os autores e obras que fundamentam esta reflexão, a fim de responder à pergunta central desta pesquisa: como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ciclos V e VI?, compreendendo, assim, como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ciclos V e VI.

Desejamos a todos uma boa leitura!

1 CONTEXTUALIZANDO O CAMINHO DA PESQUISA

“A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina a se perceber [...]” (Colomer, 2007, p. 70).

A capacidade da literatura de promover o encontro do sujeito consigo mesmo e com o outro foi o maior motivo inspirador para a presente pesquisa e é o que fundamenta as escolhas aqui traçadas.

Nesta primeira seção, foi feita a apresentação da relação da pesquisadora com o objeto de estudo, refletindo sobre como esses aspectos tornaram o tema relevante em diversas esferas. Inicialmente, abordou-se a relação pessoal com o tema, destacando como as vivências e experiências individuais influenciam a escolha e a condução da investigação, além de sua relevância em termos de valores e interesses pessoais. Em seguida, discutiu-se a relação profissional, evidenciando como o tema contribuiu para o desenvolvimento da carreira acadêmica e docente da pesquisadora, ao propor reflexões e práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com os desafios encontrados no ensino de jovens e adultos.

Além disso, explorou-se a relação política e social do tema, considerando seu impacto no contexto educacional mais amplo, como a inclusão, o acesso à literatura e o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹ Nesse sentido, a seção discutiu o estado da arte da pesquisa, analisando os estudos existentes, os avanços e as lacunas relacionadas à leitura literária na EJA, além de situar a problemática que fundamenta este estudo. Por fim, explicitaram-se os objetivos da pesquisa, alinhando-os às questões centrais que orientam o trabalho e às contribuições esperadas para o campo educacional e social.

1.1 O percurso até o encontro com a leitura literária na EJA

Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre. O livro enriquece o espírito. Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance Escrava Isaura. Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi tão bem o romance que chorei com dó da escrava. Analisei o livro. Compreendi que naquela época os escravizadores eram ignorantes, porque quem é culto não escraviza, e os que são cultos não aceitam o jugo da escravidão (Jesus, 2014, p. 129).

¹ Adota-se, neste trabalho, a sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) em estrita observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que em seus artigos 37 e 38 define a modalidade sob esta nomenclatura. Todavia, cabe ressaltar que o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 (conforme o PL nº 2.614/2024) introduz o termo EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos).

A experiência de Carolina Maria de Jesus (2014), marcada pela ausência de livros e pela descoberta da literatura como instrumento de compreensão crítica da realidade, reflete um cenário que ainda persiste em muitas famílias brasileiras. Sua trajetória evidencia como a leitura literária pode promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também uma profunda transformação subjetiva e social. Essa potência simbólica da literatura também reverbera na formação da pesquisadora, cuja relação com a leitura surgiu em meio a contextos de carência e resistência.

Inspirada por essa dimensão transformadora e reconhecendo o papel da literatura na constituição de sujeitos críticos, compreendi² que minha história de vida guarda afinidades com o objeto de estudo desta pesquisa. Como destacam Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo é um elemento essencial para a construção de uma pesquisa significativa e consistente. Este bom relacionamento reflete não apenas o comprometimento intelectual do pesquisador, mas também sua motivação pessoal, profissional, política e social. Deste modo, movida por esse entrelaçamento de sentidos, optei por investigar a leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

O desejo de realizar a pesquisa com essa temática está entrelaçado com as minhas raízes, pois está profundamente conectado à minha trajetória pessoal enquanto ser humano, leitora e educadora. Em minha casa, também não havia livros, assim como na casa de Carolina Maria de Jesus, visto que sou filha de mãe (*in memoriam*) analfabeta, pai (*in memoriam*) que cursou apenas os anos iniciais do ensino fundamental, os quais não tiveram acesso à leitura de forma significativa. Por essa razão, como ocorre com tantos brasileiros, fui a primeira da família a concluir um curso superior.

A leitura chegou à minha vida por meio do pai da minha madrinha de batismo, que, além de um grande leitor, foi também um grande professor, mesmo sem diploma. Ele me ensinou as tarefas escolares diariamente durante toda a minha educação básica, e foi assim que pude me libertar do jugo citado por Jesus (2014).

Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes brilhantes. Que a minha vista circula no jardim, e eu contemplo as flores de todas as qualidades [...]. É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (Jesus, 2000, p. 52).

² O uso da primeira pessoa do singular justifica-se nas passagens que relatam experiências pessoais da pesquisadora, em consonância com a abordagem qualitativa adotada.

Neste excerto, Carolina Maria de Jesus (2000) revela como a escrita e a imaginação constituem estratégias de resistência e superação da realidade social adversa. A autora reconhece essa dimensão em sua própria trajetória, na qual a educação e o gosto pelo conhecimento funcionaram como alicerces para sonhar e reconfigurar sua realidade.

De certo modo, também me reconheço nesse movimento de imaginar, aprender e ressignificar o mundo por meio da linguagem. Desde a infância, nutri interesse pelo aprendizado e o desejo de compartilhar o que aprendia com os outros. Esse impulso me levou a iniciar o curso de Comunicação Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim que concluí o ensino médio, em 2009. Contudo, movida por outras inquietações existenciais, tive uma experiência na vida religiosa por alguns anos, e foi nesse contexto, no convento, que me descobri professora. A primeira oportunidade de ensinar surgiu durante um estudo bíblico com adultos e idosos analfabetos, e foi nesse momento que precisei elaborar estratégias didáticas, criar recursos para trabalhar textos literários e históricos com esse público.

Mais adiante, ao perceber que minha vocação não se realizaria plenamente naquele espaço, deixei o convento e retomei os estudos, desta vez, no curso de Letras, também na UFPB, a partir de 2018. Essa retomada foi fortalecida pela inquietação de perceber que meus pais — assim como muitos dos adultos com quem tive contato — foram privados da escolarização formal e do acesso à leitura literária. Compreender o significado dessa privação e suas implicações na constituição da cidadania tornou-se, desde então, uma das principais motivações para a pesquisa aqui apresentada. Com isso, na escolha pela docência, optei pela disciplina que daria a possibilidade de inserir as pessoas no mundo da leitura e dos textos, fazendo-as chegarem a lugares que só a leitura possibilita.

É importante destacar que, desde cedo, a experiência com a literatura representou um meio de compreensão do mundo, de expressão das emoções e de ampliação do repertório cultural. Essa vivência consolidou minha convicção sobre o papel transformador da leitura literária, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e educacional.

Durante a graduação em Letras, na Universidade Federal da Paraíba, entre os anos de 2018 a 2023, como eu trabalhava durante o dia, todos os meus estágios obrigatórios foram em turmas da EJA, o que proporcionou uma aproximação com a realidade desses estudantes e despertou em mim questionamentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária nesse contexto, no qual, a partir das observações realizadas, foi perceptível a ausência de práticas.

Diante disso, percebi que a Educação de Jovens e Adultos, com suas especificidades e desafios, representa um campo rico e necessário para que a leitura literária possa cumprir seu

potencial emancipador. Assim, investigar esse tema não é apenas um compromisso acadêmico, mas uma oportunidade de devolver na educação aquilo que a literatura me proporcionou: a possibilidade de sonhar e transformar realidades.

Além disso, a falta de estratégias e práticas pedagógicas de leitura literária nas aulas de língua portuguesa foi outro fator importante, o que me levou a construir, em 2023, o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a invisibilidade da literatura na EJA, apresentando a contação de histórias como uma prática possível de viabilizar o acesso à leitura literária. Com isso, foi possível perceber que alguns dos fatores que contribuem para essa ausência é o fato de as aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio serem curtas (30 minutos à época), e, devido ao cronograma de conteúdos a serem trabalhados nos ciclos, as práticas de leitura literária são prejudicadas.

Todavia, outras inquietações permaneceram após os estágios e a escrita da monografia, especialmente com relação ao que dizem os documentos oficiais sobre as práticas de leitura, o real espaço que elas têm na sala de aula e a forma com a qual os professores de língua portuguesa são inseridos na EJA. Nesse contexto, surgiu a percepção de que há uma lacuna significativa na formação adequada e específica para os professores que atuam na EJA no que tange à importância do letramento literário e às práticas pedagógicas de leitura. A partir disso, assim que concluí a graduação, participei do processo seletivo para o mestrado em educação no PPGE e, em 2024, dei início a esta caminhada como pesquisadora.

Atualmente, não atuo como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, mas no Ensino Médio. No entanto, é fundamental destacar que a investigação sobre a leitura literária na EJA transcende o âmbito acadêmico, profissional e pessoal, possuindo uma relevância política e social significativa, visto que a modalidade, historicamente, é um espaço destinado àqueles que foram marginalizados pelo sistema educacional formal. Essas foram as principais motivações para a escolha do tema e para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual pretende ser feita para a academia, mas é também um compromisso com a escola, buscando beneficiar os educadores e educandos por meio do aperfeiçoamento da prática pedagógica e da aprendizagem e com a transformação social.

Nesse contexto, o trabalho com a leitura literária — compreendida aqui como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã — assume um papel político relevante, na medida em que está associado à garantia do direito à educação de qualidade e à promoção da inclusão. Diante dos desafios que marcam a Educação de Jovens e Adultos, a compreensão das concepções, formas de organização e modos de implementação da leitura literária pelos professores de Língua Portuguesa podem oferecer subsídios importantes

para o aprimoramento das políticas públicas e para práticas pedagógicas que contribuam com maior equidade educacional.

Essa discussão ultrapassa o campo das experiências individuais e se estende à comunidade acadêmica e aos profissionais da educação, pois, a partir de uma análise das práticas e concepções dos professores, torna-se possível abrir caminhos que contribuam para uma formação leitora mais ampla e significativa, além de que, ao destacar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, fomenta-se o debate sobre a necessidade de formação continuada de professores e de maior valorização da literatura enquanto disciplina escolar. E, com isso, torna-se possível reafirmar a importância de se investir na formação leitora como parte essencial do processo educacional, especialmente em contextos como a EJA, em que o acesso à leitura é, muitas vezes, a única ponte para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para além das dimensões subjetivas e simbólicas, é importante reforçar a necessidade e a relevância desta pesquisa também com base em dados concretos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil, para pessoas com 15 anos ou mais, atingiu o menor índice: 5,3%. Ou seja, cerca de 9,1 milhões de brasileiros ainda não sabem ler e escrever. O Nordeste concentrava 55,6% (ou 5,1 milhões) das pessoas analfabetas do país. Sabemos que a concentração da população analfabeta nas pessoas com mais idade está relacionada a questões estruturais da sociedade e, conseqüentemente, às melhorias da educação básica no país. Além dessa população que nunca estudou, o Brasil ainda apresenta 44% da população com mais de 25 anos que não possui a educação básica completa (IBGE, 2024, p. s/n).

Conforme a pesquisa citada, a Paraíba é o terceiro Estado do Brasil com maior índice de analfabetismo entre as pessoas que têm 15 anos ou mais, e a região metropolitana de João Pessoa tem a maior taxa de analfabetismo dentre todas as regiões metropolitanas do Brasil, com uma porcentagem de 8,1%. Diante disso, mesmo o analfabetismo tendo um histórico de queda nos últimos anos, ainda existe uma barreira evidente entre as pessoas analfabetas e a leitura. Nesse ínterim, temos um número potencial para a Educação de Jovens e Adultos, público-alvo desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao acesso à leitura literária.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em que se projetam perspectivas positivas de formação humana, como é confirmado na LDBEN 9394/96 (Art. 32 e Art. 35), ao tratar das exigências da educação básica, no ensino fundamental e médio. Diante disso, o desenvolvimento de leitores literários é de suma importância, visto que a ampliação dessa competência contribui para a inserção do sujeito no mundo. Uma inserção crítica e ativa, uma vez que ele possuirá repertório para interagir socialmente. Nesse sentido, a escola precisa

dar condições de acesso às várias formas de letramento, incluindo o literário. Por isso, a formação leitora deve ser considerada com maior relevância nessa modalidade.

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), para que se desenvolva o gosto pela leitura, a pessoa precisa estar permanentemente exposta a bons materiais e em contato contínuo com os textos. Enquanto isso, Carlos, Formiga e Inácio (2019) afirmam que a dificuldade de acesso à leitura ainda existente em nosso país compromete diretamente o gosto pela leitura, contribuindo para que ela seja insuficientemente promovida e dificultando a veiculação de obras. Os autores ainda destacam que os educandos da EJA, devido ao afastamento da educação formal e à dificuldade de adquirir livros e frequentar bibliotecas, tendo em vista suas realidades de vida, têm ainda mais limitações e acabam por não construir um vínculo com a leitura literária. Diante dessa realidade, podemos afirmar que faltam à população e, de forma particular, aos educandos desta modalidade de ensino, oportunidades de acesso à leitura, e, muitas vezes, o espaço escolar não contribui para isso.

Na tentativa de aproximar os educandos da EJA à leitura literária, é necessário conhecer as metodologias que podem ser utilizadas nas aulas e o perfil dos educandos quanto aos hábitos de leitura, tomando a leitura como uma atividade social, na qual estão incluídos todos os gêneros textuais, inclusive, o literário. Além disso, é preciso levar em consideração o que diz a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002), a qual afirma a importância de reconhecer como legítimas as experiências que os jovens e adultos dessa modalidade vivenciam nos mais diversos espaços de suas vidas para estabelecer um diálogo e para que o conhecimento escolar lhes faça sentido (Brasil, 2002, p. 93). Com isso, cabe à escola a promoção da leitura de um modo geral, possibilitando o acesso a textos e obras que sejam próximas aos contextos dos educandos. E também da leitura literária, considerando esta como atividade capaz de contribuir para o processo de formação cidadã consciente.

Como afirmam Carlos, Formiga e Inácio (2019, p. 119), “a literatura é um bem cultural a que os alunos de EJA devem ter direito de maneira igual aos das modalidades e níveis de ensino diversos”. Desse modo, é de suma importância refletir sobre o letramento literário na EJA, visto que, segundo Eiterer e Abreu (2009, p. 154), “a literatura na escolarização de jovens e adultos é ainda um campo a ser estudado”. Não só um campo a ser estudado, mas há muito ainda a ser inserido, praticado e vivido na EJA, visto que se trata de uma área do conhecimento, de forma geral, desvinculada da realidade e das reais necessidades dos educandos.

Nesse sentido, segundo Martins (2006), a escola precisa aproximar os educandos do texto literário por meio da criação de estratégias diversificadas, levando-os a lerem por prazer e a perceberem as possibilidades de significação do texto literário, as quais os ajudam a

conhecer a si mesmos, sua comunidade e sua realidade mais profundamente. Isso, para Freire (1989), é muito importante, uma vez que é a partir desse relacionamento com a realidade que o homem faz cultura. Esse autor corrobora tal ideia ao afirmar que o “ato de ler” não está limitado apenas à aquisição do código escrito, mas a aspectos da formação humana. Assim, ele confirma a importância da formação do leitor literário na EJA.

Nesse panorama, é importante destacar, ainda, que a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* de 2024, em sua sexta edição, constatou que o país perdeu 7 milhões de leitores em quatro anos e que, no recorte por faixa etária, a leitura motivada pelo gosto diminuiu quanto maior a faixa etária dos indivíduos. Além disso, mostrou que a escola ainda desempenha um papel importante na formação de leitores, entretanto, a influência da instituição na indicação de livros tem diminuído, visto que o número de leitores que identificam a escola como ambiente de leitura e os professores como os principais indicadores de livros caiu de 23% para 19% nos últimos quatro anos.

Vale ressaltar que, de acordo com esta pesquisa, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o Itaú Cultural, considera-se leitor³ aquele que leu, no todo ou em parte, ao menos um livro — seja impresso ou digital — nos últimos três meses que antecederam a coleta de dados. Em contrapartida, é classificado como *não leitor* o indivíduo que declarou não ter lido nenhum livro, nem mesmo parcialmente, nos últimos três meses, ainda que tenha lido há mais tempo, em um intervalo de até 12 meses.

Nesse contexto de queda nos índices de leitura e de enfraquecimento do papel da escola como promotora do hábito leitor, torna-se relevante destacar a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Essa legislação representa um marco importante dos últimos anos para a consolidação de ações voltadas à valorização da leitura no Brasil, ao estabelecer diretrizes permanentes para a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas em todo o território nacional. Além disso, reconhece a leitura como um direito de todos e como fundamento para o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a inclusão social, propondo uma articulação entre os entes federativos e as instituições da sociedade civil, com o objetivo de fomentar práticas leitoras desde a infância até a vida adulta.

No âmbito estadual, a Resolução nº 030/2016 do CEE/PB atualiza as diretrizes para a oferta da EJA no sistema estadual de ensino da Paraíba, reafirmando seu caráter de política

³ Os dados foram retirados da própria pesquisa. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf.

pública de Estado. Nesse cenário, o Estado da Paraíba também avançou no reconhecimento da leitura como um direito humano fundamental por meio da Lei nº 13.234/2024, que institui o Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PELLLB).

No entanto, apesar da importância dessas legislações, os dados recentes da pesquisa citada indicam que ainda há um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que de fato se concretiza nas práticas escolares. Essa disparidade reforça a necessidade de investigar, de maneira mais aprofundada, como a leitura literária vem sendo organizada e implementada no cotidiano das escolas, especialmente em contextos como a EJA, nos quais o acesso ao livro e à leitura precisa ser entendido como uma política de reparação e de inclusão social.

Para enfrentar essa problemática, é preciso investir em políticas públicas, formação continuada e ações que estimulem a leitura literária entre os professores. Além da prática leitora dos docentes, outra variável que contribui para o quadro da leitura literária na escola — e que pude perceber durante os estágios na EJA — é o ensino de literatura, pois, muitas vezes, este se apresenta esvaziado de sentido para os educandos. Dessa forma, não se cria um vínculo entre professor, educando e leitura, nem se constrói um ambiente de aprendizagem que a literatura poderia promover.

À luz dessas observações e reconhecendo que a formação docente é um dos aspectos fundamentais para uma educação básica de qualidade — como está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) —, no caso da Educação de Jovens e Adultos, essa é uma questão ainda mais urgente de ser problematizada, visto tratar-se de uma modalidade historicamente precarizada pelas políticas públicas, desde os educandos que atende até os docentes que nela atuam. A partir do reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica (LDBEN nº 9.394/96, seção V – artigos 37 e 38), a referida lei passou a prever características e especificidades próprias que precisam ser respeitadas nas práticas pedagógicas, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem dos educandos.

Dessa perspectiva, é imperativo que os docentes que atuam na EJA recebam uma formação adequada, que inclua conhecimentos específicos sobre o perfil e as experiências de vida dos educandos, bem como sobre a importância da leitura literária como ferramenta de emancipação. O Parecer CNE/CEB nº 11/00 especifica que os cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, assim como os cursos voltados à formação docente, precisam abordar questões ligadas a essa modalidade de ensino. Contudo, apesar de recomendar essa inclusão na formação inicial, o documento não possui caráter normativo, o que limita sua aplicação nos cursos superiores. Essas evidências revelam um descompasso

entre as diretrizes legais e a realidade enfrentada pelos professores, especialmente no que diz respeito à qualificação para lidar com as especificidades dos educandos jovens, adultos e idosos.

Diante do panorama delineado, reafirma-se a escolha do tema desta pesquisa, que se justifica por sua relevância social, ao possibilitar que os sujeitos envolvidos tenham suas vozes escutadas em um contexto no qual a leitura literária se apresenta como caminho de inclusão, emancipação⁴ e transformação social.

No campo pedagógico e acadêmico, o estudo se insere como contribuição à construção de práticas mais significativas e coerentes com as necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, ao valorizar um ensino de Língua Portuguesa que ultrapasse a dimensão técnica e promova processos formativos humanizadores, abrindo espaço para reflexões que favoreçam melhores condições de trabalho, ampliação do papel da literatura no currículo, elaboração de políticas públicas mais justas e construção de propostas formativas que considerem as especificidades da modalidade EJA.

Encerradas essas reflexões iniciais, que evidenciam a relevância e a urgência do debate acerca da leitura literária na EJA, a próxima subseção apresenta um diálogo com as pesquisas já existentes sobre a temática, de modo a compreender como o campo vem sendo construído, suas lacunas e possibilidades teóricas e metodológicas.

1.2 Diálogos e perspectivas com as pesquisas existentes

Dando continuidade ao percurso investigativo desta pesquisa, torna-se fundamental compreender como a área tem sido abordada em produções científicas anteriores. Nessa perspectiva, Casarin e Casarin (2012) afirmam que a pesquisa exige do pesquisador um relacionamento profundo, semelhante ao de uma obra de arte com seu criador, por isso é um processo que exige entrega, curiosidade, criatividade e compromisso. E um momento crucial nesse processo é o que se chama estado da arte, o qual surge da “necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”, como afirmam Romanowski e Ens (2006, p. 38).

⁴ A emancipação, segundo Adorno (1995), é um processo dinâmico de educação política para a “consciência verdadeira”, visando à autonomia individual e à resistência. Implica libertar-se da “menoridade” e das influências da “indústria cultural” e “semiformação”, conectando-se à experiência e à imaginação para confrontar e transformar as condições sociais.

Para isso, Medeiros, Fortunato e Araújo (2023) apontam a importância da análise criteriosa de dissertações, teses e artigos científicos disponíveis em bases reconhecidas, visto que esse levantamento favorece a delimitação do problema de pesquisa e aprofunda a compreensão do campo estudado. Pois, conforme afirma Ferreira (2002), pesquisas desse tipo buscam mapear e descrever a produção acadêmica sobre determinado tema, destacando aspectos recorrentes, lacunas e contribuições ao campo investigado.

Cabe destacar o que Medeiros, Fortunato e Araújo (2023) nos lembram ao dizer que, nesse processo de levantamento, diante do volume de textos, nem sempre é necessária a leitura integral de cada trabalho. Ou seja, os autores explicam que a análise pode se concentrar em elementos como títulos, resumos e palavras-chave, definidos previamente como foco da investigação, permitindo a otimização e a sistematização das informações. Além disso, como indicam Romanowski e Ens (2006), a realização desse balanço crítico contribui significativamente para a organização e a delimitação do campo de pesquisa, além de oferecer uma análise que possibilita compreender melhor o desenvolvimento teórico e prático de determinada área do conhecimento. Nesse sentido, como aponta Patiño (2016):

O estado da arte alimenta o referencial teórico que esclarece os conceitos a partir dos quais se constroem as explicações na pesquisa. Dentro da concepção do estado da arte como uma investigação sobre investigações, a aproximação inicial torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento da indagação (Patiño, 2016, p. 170).

Sob essa ótica, conforme os autores citados, o estado da arte se configura como uma ferramenta essencial para a constituição do campo teórico de uma área, contribuindo para a organização das informações e o avanço do conhecimento. Paralelamente, ele desempenha um papel importante ao destacar as possíveis contribuições da pesquisa no enfrentamento de questões sociais, promovendo rupturas e transformações necessárias no contexto estudado.

Diante desse panorama, no qual o levantamento do estado da arte revela lacunas significativas no campo investigado, torna-se evidente a necessidade de novas contribuições que ampliem e aprofundem o conhecimento sobre o tema. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa proposta busca colaborar com um campo ainda pouco explorado: a prática de leitura literária na EJA. Embora essa prática já tenha sido amplamente estudada em contextos do ensino dito regular, a modalidade permanece como um espaço subexplorado. Por isso, a especificidade dessa modalidade demanda investigações mais aprofundadas, que considerem as particularidades dos ciclos finais.

Nesse sentido, o estado da arte se torna um pilar desta pesquisa, pois ela permite organizar as informações e delimitar o campo de investigação, direcionando a análise. Assim,

com o objetivo de fundamentar este estudo, foi realizado um levantamento detalhado nas bases do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os dias 27 de outubro e 10 de novembro de 2024.

Esse levantamento foi conduzido de forma sistemática. Inicialmente, foram definidos descritores abrangentes que englobam diferentes aspectos e nomenclaturas sobre a temática, os quais permitiram localizar pesquisas relacionadas ao tema da leitura literária na EJA. Além das bases de dados mencionadas, também foi realizada uma busca no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); contudo, não foram encontradas dissertações ou teses que investigassem diretamente o tema. Essa ausência reforça a relevância da presente pesquisa.

Quadro 1 – Lista de descritores utilizados no Estado da Arte

DESCRIPTORES UTILIZADOS
1. Leitura literária na Educação de Jovens e Adultos/Leitura literária na EJA
2. Literatura na Educação de Jovens e Adultos/Literatura na EJA;
3. Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos/Letramento literário na EJA;
4. Educação literária na Educação de Jovens e Adultos/Educação literária na EJA;
5. Prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos/Prática de leitura literária na EJA;
6. Formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos/Formação do leitor literário na EJA;
7. Práticas pedagógicas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos/Práticas pedagógicas de leitura literária na EJA;

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em continuidade ao processo metodológico deste levantamento, as buscas foram delimitadas ao período entre 2019 e 2024, considerando que, a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), o Brasil passou a contar oficialmente com uma política de Estado voltada à promoção da leitura como direito e prática social. Assim, ao considerar os cinco anos subsequentes à promulgação da referida lei, buscou-se verificar se e como tal diretriz influenciou a produção acadêmica sobre leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

As buscas também foram filtradas pelo idioma (português), mas não houve restrições quanto às áreas do conhecimento, programas de pós-graduação ou outros filtros, a fim de permitir uma abrangência maior e contemplar a diversidade de enfoques sobre o tema. Nessa primeira pesquisa, utilizando os descritores abaixo, foram encontrados:

Quadro 2 – Quantidades gerais por descritores no período entre 2019 e 2024, sem restrições quanto às áreas do conhecimento, programas de pós-graduação – CAPES

DESCRIPTORES	QUANTIDADE
Leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	34
Leitura literária na EJA	33
Literatura na Educação de Jovens e Adultos	167
Literatura na EJA	138
Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos	36
Letramento literário na EJA	42
Educação literária na Educação de Jovens e Adultos	49
Educação literária na EJA	35
Prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	17
Prática de leitura literária na EJA	22
Formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos	19
Formação do leitor literário na EJA	21
Práticas pedagógicas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	7
Práticas pedagógicas de leitura literária na EJA	8

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Quadro 3 – Quantidades gerais por descritores no período entre 2019 e 2024, sem restrições quanto às áreas do conhecimento, programas de pós-graduação – BDTD

DESCRIPTORES	QUANTIDADE
Leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	58
Leitura literária na EJA	43
Literatura na Educação de Jovens e Adultos	343
Literatura na EJA	186
Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos	43
Letramento literário na EJA	39
Educação literária na Educação de Jovens e Adultos	74
Educação literária na EJA	53
Prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	42
Prática de leitura literária na EJA	31
Formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos	30
Formação do leitor literário na EJA	22
Práticas pedagógicas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	23
Práticas pedagógicas de leitura literária na EJA	19

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD, 2024).

Após essa busca inicial, procedeu-se à leitura dos resumos, com o intuito de verificar a pertinência dos trabalhos em relação ao objetivo geral desta pesquisa, visto que muitos trabalhos estavam repetidos tanto nas duas bases de dados quando na variação dos descritores. Além disso, muitos eram referentes a outras áreas e formas de letramentos, como ensino de inglês, geografia, história, matemática, filosofia, entre outros.

Diante disso, foram considerados relevantes aqueles cujos títulos, resumos e/ou palavras-chave faziam menção a práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária na EJA. Como resultado, o levantamento identificou 38 dissertações e teses produzidas no período investigado, das quais 15 estavam disponíveis na plataforma da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e 23, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por grau e área

GRAU	ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE
Doutorado	Educação	3
	Letras	3
Mestrado Acadêmico	Educação	1
	Crítica Cultural	1
	Letras	3
Mestrado Profissional	Letras	27

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD, 2024) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Quadro 5 – Lista de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – organizadas por título, autor, IES/Estado e ano (Continua)

TÍTULO	AUTOR	IES/ESTADO	ÁREA	ANO
Leituras literárias na Educação de Jovens e Adultos: Experiências com o gênero Fábula nas aulas de leitura	Juliana da Costa Neres	Universidade do Estado da Bahia/Bahia	Mestrado em Crítica Cultural	2019
Letramento literário e literatura de cordel: Patativa vai à escola	Josué Rocha da Silva	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Rio Grande do Norte	Mestrado Profissional em Letras	2019
Letras de MPB como recurso de letramento literário da EJA	Emanuel Rodrigues de Souza	Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba	Mestrado Profissional em Letras	2019
A contística de Osmar Lins: Uma experiência de letramento literário na EJA	Rodrigo José Sousa de Andrade	Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba	Mestrado Profissional em Letras	2019
O letramento literário na EJA: Uma proposta didática permeada por crônicas e RPG	Taíza Ferreira de Oliveira	Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais	Mestrado Profissional em Letras	2020
Contos populares e letramento literário na EJA: Saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo	Yara Carvalho Pedrosa da Silva	Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba	Mestrado Profissional em Letras	2020
O clássico em sala de aula: Uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles	Simone de Almeida Fernandes	Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Paraná	Mestrado Profissional em Letras	2021
Importância da literatura negra na formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos - EJA	Dinailza Maria Lima	Universidade Estadual de Santa Cruz/Bahia	Mestrado Profissional em Letras	2021
A poesia de Antônio Carlos Secchin e a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos: pela democratização da leitura literária	Vitor Motta dos Santos	Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro	Mestrado Profissional em Letras	2021

Conclusão

A leitura literária e a escrita com intenção artística no processo de letramento literário na educação de jovens e adultos – EJA	Daniela Kercher da Silva	Universidade Federal do Pampa/Rio Grande do Sul	Mestrado profissional em ensino de línguas	2021
Projeto literário no ensino de literatura na EJA: Um bioscópio e silenciamento da literatura pela BNCC	Jair Severino do Nascimento	Universidade Federal do Tocantins/Tocantins	Mestrado em Letras	2022
Da leitura à escrita: O gênero crônica na perspectiva do letramento literário na EJA	Camila Maria de Menezes Silva	Universidade Estadual da Paraíba/ Paraíba	Mestrado Profissional em Letras	2022
Entre leituras e mapas: A transcendência da subjetividade na literatura e na formação individual/social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Renata Rocha Cardoso	Universidade Federal do Tocantins/Tocantins	Mestrado em Letras	2023
Quebrando o “Tabu” do letramento literário na EJA: Desenvolvimento de leitores-fruidores através do “Grande Sertão” de Guimarães Rosa	Josiany da Silva Bezerra	Universidade de Pernambuco/Pernambuco	Mestrado Profissional em Letras	2023
A leitura do livro ilustrado com os estudantes adultos e idosos da EJA anos iniciais	Érica Mancuso Sghaden	Universidade Estadual de Campinas/São Paulo	Doutorado em Educação	2023

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Quadro 6 – Lista de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por título, autor, IES/Estado e ano (Continua)

TÍTULO	AUTOR	IES/ESTADO	ÁREA	ANO
Silêncios e silenciados: o letramento literário de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos	Mirian Theyla Ribeiro Garcia	Universidade de Brasília/Distrito Federal	Doutorado em Literatura e Práticas Sociais	2019
Práticas de leitura e formação de jovens leitores : diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários	Kátia Maria Barreto da Silva Leite	Universidade Federal de Pernambuco/Pernambuco	Doutorado em Educação	2019
A escrita como prática identitária: processos de consciência linguística e de transformação pessoal	Kalyne Graciele Varela da Silva Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Rio Grande do Norte	Mestrado Profissional em Letras	2019
Leitura e escrita na EJA: desafios e possibilidades	Patrícia Milene Cordeiro	Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Minas Gerais	Mestrado Profissional em Letras	2019
Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para a formação de leitor na EJA	Adailce Celestina Deus	Universidade do Estado da Bahia/Bahia	Mestrado em Educação	2020
Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal	Simone Lopes Benevides	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado em Letras	2020
O gênero conto como interface para o letramento literário a partir do tema feminicídio	Sunamita da Silva Soares	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado Profissional em Letras	2020
Contos: caminho para a formação leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA	Ana Lúcia Machado Hernandez Corrêa	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado Profissional em Letras	2020

Pelos becos de Goiás, os poemas de Cora Coralina na EJA: laços entre o lido e o vivido	Elizânia Rodrigues Oliveira	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado Profissional em Letras	2020
Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA	Marcela Cristiane da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado Profissional em Letras	2020
O protagonismo negro nos cordéis de Jarid Arraes: uma proposta de letramento literário para a educação de jovens e adultos	Diogo Coutinho Santana	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado Profissional em Letras	2021
A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins	Eliane Cristina Testa	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado Profissional em Letras	2021
Referências Vivigráficas na EJA: narrativas de memórias literárias discentes	Laís Lemos Silva Novo Pinheiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado em Educação	2021
Subjetividade leitora na fase inicial da EJA : compartilhar e pertencer	Rosângela Maria de Almeida Netzel	Universidade Estadual de Londrina	Doutorado em Estudos da Linguagem	2021
Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) : diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século”	Elisabeth Maria de Melo	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado Profissional em Letras	2023
Multiletramentos na EJA: uma proposta de ampliação da competência leitora com a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus	Shirley Ornelas Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado Profissional em Letras	2023
Oralidade, leitura e escrita em práticas de interação social dos educandos da EJA: trabalhando com o gênero relato de memórias	Giselda Alves Menezes Vieira	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado Profissional em Letras	2023
Representações da negritude na escola: canções de resistência na EJA	Verônica Maria de Souza Campos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado Profissional em Letras	2023
Contos de José J. Veiga: entre o real e o insólito nas práticas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos	Raquel Martins	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Ensino	2024
Caderno de atividades sobre a mulher na literatura: promovendo o letramento literário no 8º e 9º ano da Educação De Jovens e Adultos (EJA) – Ensino fundamental.	Antônia Patrícia de Sousa Costa	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado Profissional em Letras	2024
Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos: uma apropriação da escrita memorialística de Bartolomeu Campos de Queirós	Vanessa dos Santos Lima	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado Profissional em Letras	2024
Os círculos de leitura como recurso pedagógico para o estímulo à leitura de clássicos literários em sala de aula da EJA (8º e 9º): propostas de oficinas com romances de formação.	Alexandra Maria de Andrade	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado Profissional em Letras	2024

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD, 2024).

Quadro 7 – Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – organizadas por Ano de publicação, Área do Conhecimento e Estado – (2019-2024)

ANO	ÁREA(S) DE CONHECIMENTO	ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA / ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA
2019	Crítica Cultural	Bahia	1	1
		Rio Grande do Norte	1	
	Letras	Paraíba	2	3
2020	Letras	Minas Gerais	1	2
		Paraíba	1	
2021	Letras	Paraná	1	
		Bahia	1	4
		Rio de Janeiro	1	
		Rio Grande do Sul	1	
2022	Letras	Tocantins	1	2
		Paraíba	1	
2023	Letras	Tocantins	1	2
		Pernambuco	1	
	Educação	São Paulo	1	1

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Quadro 8 – Quantidade de teses e dissertações relacionadas à leitura literária na EJA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área do Conhecimento e Estado – (2019-2024)

ANO	ÁREA(S) DE CONHECIMENTO	ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA / ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA
2019	Literatura	Distrito Federal	1	1
	Educação	Pernambuco	1	1
		Rio Grande do Norte	1	
	Letras	Minas Gerais	1	2
2020	Letras	Bahia	1	
		Rio de Janeiro	2	6
		Minas Gerais	3	
2021	Letras	Rio de Janeiro	1	
		Tocantins	1	4
		Paraíba	1	
		Paraná	1	
	Educação	Rio de Janeiro	1	1
2023	Letras	Pernambuco	1	4
		Sergipe	2	
		Rio Grande do Norte	1	
2024	Educação	Goiás	1	1
	Letras	Paraíba	2	
		Minas Gerais	1	3

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD, 2024).

Os dados apresentados demonstraram uma distribuição interessante das pesquisas que tratam sobre o tema da leitura literária no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Observou-se que apenas quatro estudos, sendo três teses de doutorado – das autoras: Érica Mancuso

Sghaden (2023), Kátia Maria Barreto da Silva Leite (2019) e Laís Lemos Silva Novo Pinheiro (2021) – e uma dissertação de mestrado acadêmico, da autora Adailce Celestina Deus (2020), foram identificadas especificamente na área da Educação, dentro do recorte temporal estabelecido (2019–2024). Tal constatação sugere que, nessa delimitação temporal e considerando os filtros utilizados, o tema ainda tem sido relativamente pouco contemplado nesse campo específico, especialmente quando se considera a complexidade e a amplitude da EJA.

Por outro lado, percebe-se uma maior concentração de produções na área de Letras, com um total de 33 trabalhos, sendo seis entre doutorados e mestrados acadêmicos, e 27, oriundos de mestrados profissionais. Esse panorama aponta para uma inclinação das pesquisas sobre leitura literária na EJA em direção à área de formação específica em Língua Portuguesa, evidenciando possíveis lacunas no diálogo com os fundamentos educacionais mais amplos que sustentam essa modalidade de ensino.

O expressivo número de pesquisas sobre leitura literária na EJA situadas na área de Letras, em contraste com a quantidade reduzida de estudos identificados na área da Educação, evidencia a diversidade de olhares que essa temática tem suscitado. A área de Letras contribui significativamente ao aprofundar-se na análise textual, nos aspectos estéticos da literatura e nas potencialidades culturais e interpretativas que os textos oferecem. Tais estudos ampliam a compreensão sobre a relevância da literatura no processo formativo e revelam abordagens que valorizam o texto como meio de sensibilização, reflexão e construção de sentido por parte dos educandos.

Esse panorama aponta para possibilidades de diálogo interdisciplinar entre as áreas de Letras e Educação, considerando que ambas oferecem contribuições importantes e complementares para o fortalecimento das práticas de leitura literária na EJA. Essa necessidade de articulação, inclusive, pode complementar a formação inicial em Letras, a qual, muitas vezes, não aborda especificamente as particularidades dessa modalidade. Ao reconhecer a relevância das diferentes abordagens, torna-se possível pensar em caminhos de pesquisa que articulem perspectivas literárias e pedagógicas, respeitando as especificidades da modalidade e ampliando as estratégias de formação leitora.

Além disso, a predominância de trabalhos vinculados a programas de Mestrado Profissional em Letras sugere uma possível inclinação para uma abordagem prática do tema, voltada à formação de professores, o que é muito positivo. Porém, há necessidade de maior investimento em estudos teóricos que investiguem as práticas pedagógicas já existentes na EJA envolvendo literatura, além da relação entre a leitura literária e a formação crítica dos

estudantes e estratégias inovadoras. Diante disso, embora o tema já seja objeto de pesquisas, debruçamo-nos sobre ele, apontando para a conexão entre teoria e prática para a modalidade EJA, particularmente, no contexto do presente estudo, voltando-se à Paraíba.

A análise das dissertações e teses selecionadas seguiu um protocolo de leitura em três etapas: 1. Identificação dos objetivos e metodologia: verificação se o estudo aborda práticas pedagógicas voltadas à leitura literária na EJA; 2. Extração de resultados: identificação de conclusões e exemplos práticos que possam contribuir para a investigação proposta; 3. Análise crítica: avaliação de como os resultados das pesquisas podem dialogar com os objetivos da presente investigação.

Após a leitura dos resumos e conclusões de todos os trabalhos, foi difícil selecionar alguns para realizar a leitura integral, visto que, apesar de os trabalhos apresentarem uma ampla diversidade de abordagens quanto aos gêneros literários e formas de trabalho pedagógico com a leitura literária na EJA, revelando um esforço coletivo para atender às necessidades específicas dos estudantes da modalidade, nenhum deles se aproxima dos objetivos e da metodologia da presente pesquisa. A maioria dos trabalhos parece se concentrar em formatos pesquisas de intervenção ou pesquisas-ação com aplicação de propostas pedagógicas focadas no letramento literário dos estudantes, enquanto esta propõe um estudo de caso voltado às perspectivas dos professores. Portanto, apresentamos uma análise geral dos trabalhos encontrados, com destaque, em seguida, para os que tiveram resultados e conclusões que dialogam com os objetivos desta pesquisa.

Como já mencionado, as 38 pesquisas encontradas demonstraram uma variedade de textos, como: literatura clássica, popular, negra, moderna; trabalhos com contos, poemas, músicas, crônicas e textos audiovisuais, que vão desde a formação estética até o desenvolvimento crítico e social. São propostas que, sem dúvidas, podem ser consideradas como meio para ampliar as possibilidades didáticas, permitindo que a literatura seja explorada em formatos diferentes e atraentes. Além disso, as pesquisas também apresentaram formas de integração entre as linguagens escrita, oral e visual, promovendo práticas de ensino mais dinâmicas e inclusivas.

Cabe, ainda, ressaltar que os trabalhos se destacaram pela ênfase em temáticas sociais, especialmente relacionadas a questões de raça, gênero e identidade, o que demonstra um compromisso pedagógico com a formação crítica dos estudantes, possibilitando-lhes a compreensão e o questionamento quanto às dinâmicas sociais que os cercam. As propostas também indicam a busca por inovação nas práticas pedagógicas, utilizando tanto gêneros

literários mais acessíveis, como fábulas e cordéis, quanto obras mais complexas, como “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa.

Ademais, observou-se que outro ponto relevante é a preocupação em conectar a literatura com as vivências culturais e sociais dos alunos, como visto nos estudos que priorizam a literatura negra, a música popular brasileira e os contos populares. Paralelamente, alguns trabalhos destacaram o uso de novas tecnologias, mostrando como as TICs podem potencializar o ensino da literatura e engajar os estudantes em práticas contemporâneas de leitura e escrita.

Por fim, o conjunto dos estudos apresentou uma convergência ao propor, em sua maioria, intervenções, com o propósito de romper com a visão instrumental da leitura, apontando para um ensino literário que promova a emancipação cultural, a subjetividade e a formação de leitores críticos, reafirmando o papel transformador da leitura literária no contexto da EJA.

Como mencionado, alguns trabalhos, especificamente 11, por apresentar estreita relação com os objetivos do presente estudo, serão apresentados com mais detalhes a seguir. O primeiro deles é a pesquisa de doutorado em Educação, realizada por Érica Mancuso Sghaden (2023), intitulada “A leitura do livro ilustrado com os estudantes adultos e idosos da EJA anos iniciais”. Os dados obtidos indicam que a inclusão da leitura literária na sala de aula pode estimular a criatividade e a imaginação do leitor, proporcionando espaço para refletir sobre diferentes maneiras de pensar, agir e questionar. Além disso, segundo a autora, essa prática contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente entre leitores iniciantes.

O segundo estudo analisado corresponde à pesquisa de doutorado em Estudos da Linguagem, realizada por Rosângela Maria de Almeida Netzel (2021), com o título “Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer”. A pesquisa traz um dado muito importante, pois, segundo a autora, ficou evidente uma certa inadequação dos materiais destinados à EJA, como a utilização de recursos originalmente desenvolvidos para a educação infantil. Também foram identificadas lacunas relacionadas às políticas públicas, tanto na formação de professores quanto na distribuição de recursos. Em outras palavras, há uma negligência em relação ao trabalho com a leitura literária na EJA, agravada pelas discontinuidades existentes.

Nesse mesmo sentido, destacamos a dissertação de mestrado em Letras de Renata Rocha Cardoso (2023), “Entre leituras e mapas: A transcendência da subjetividade na literatura e na formação individual/social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, a qual, embora centrada no aluno, destaca também a centralidade da subjetividade no processo de

leitura literária, apontando que as práticas pedagógicas na EJA ultrapassam a dimensão da decodificação textual e se relacionam com experiências formativas mais amplas.

Outro trabalho relevante é o que tem como título “Uma leitura da representação do negro em Menino de Engenho à luz do letramento literário”, de Lucimário Augusto da Silva (2021), resultado de um mestrado profissional em Letras. Esse estudo reflete, em suas conclusões, um desafio importante para a presente pesquisa, pois o autor afirma que o grande desafio da escola é implementar uma pedagogia que coloque o aluno no centro do processo educativo, promovendo a inclusão e respeitando as diferenças individuais. Segundo o autor, é essencial construir uma escola capaz de atender às demandas específicas dos jovens e adultos, oferecendo respostas adequadas às suas características e necessidades. Esse objetivo deve ser perseguido por todos que se dedicam ao fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

A quinta pesquisa que merece atenção tem como título “Quebrando o ‘tabu’ do letramento literário na EJA: desenvolvimento de leitores-fruidores através do Grande Sertão de Guimarães Rosa”, realizada por Josiany da Silva Bezerra (2023), em mestrado profissional em Letras. Com o objetivo de construir o letramento literário a partir de gêneros narrativos complexos, a autora concluiu que é necessário desconstruir a ideia de que estudantes da EJA são incapazes de ler romances clássicos mais extensos ou de compreendê-los plenamente apenas pelo fato de não terem concluído as etapas da educação básica na idade considerada ideal pelas normativas educacionais brasileiras. Esse tipo de pensamento limitador não deve influenciar as práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente porque o trabalho realizado com esses alunos tem um impacto social significativo.

Em seguida, destacou-se a pesquisa de Simone de Almeida Fernandes (2021), em mestrado profissional em Letras, com o título “O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles”. Essa pesquisa teve o objetivo de contribuir para a valorização da leitura de obras clássicas no contexto escolar e evidenciou a importância central da instituição escolar na construção de uma educação mais humana, que valorize as vivências dos alunos-leitores e promova a superação de estereótipos associados às diferenças. Neste estudo, a literatura, sobretudo a clássica, é concebida como um bem cultural e um direito humano, capaz de ampliar o conhecimento do leitor sobre si mesmo e sobre o mundo.

No mesmo campo de interesse, encontra-se a pesquisa desenvolvida por Yara Carvalho Pedrosa da Silva (2020), também em mestrado profissional em Letras, sob o título “Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo”. A autora verificou que um planejamento didático estruturado para o ensino da literatura, como

o proposto nas etapas da Sequência Básica, incentiva os alunos a se engajarem na leitura e contribui para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula. Concluiu ser imprescindível que as práticas cotidianas de leitura sejam reconhecidas como uma responsabilidade fundamental da escola. Quando esta insiste em métodos pouco eficazes, revela sua fragilidade institucional e priva os estudantes de um direito essencial como seres humanos: o acesso à fruição, ao prazer estético e à experiência de humanização.

Na mesma linha de investigação, encontra-se o trabalho “Contos: caminho para a formação leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA”, de Ana Lúcia Machado Hernandez Corrêa (2020), também resultado de um mestrado profissional em Letras. Constatou-se que o ensino da leitura deve ser fundamentado e planejado de acordo com a realidade específica de cada sala de aula. Para alcançar resultados positivos, foi indispensável adotar uma abordagem que valorizasse o diálogo, a expressão oral e a escuta dos alunos, além de criar um ambiente de reflexão que aproximasse o texto da vivência do estudante.

A dissertação de mestrado em Ensino de Raquel Martins (2024), ao trabalhar com “Contos de José J. Veiga: entre o real e o insólito nas práticas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos”, buscou compreender a relevância da leitura literária para a formação do leitor da EJA, articulando práticas pedagógicas planejadas e vivenciadas em sala. De forma semelhante, a pesquisa de mestrado em Letras de Elisabeth Maria de Melo (2023), “Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século”, investigou rodas de conversa literárias a partir de minicontos, evidenciando como determinadas estratégias pedagógicas criam condições para que os estudantes expressem vozes sociais, críticas e reflexivas.

Por fim, a pesquisa intitulada “Multiletramentos na EJA: uma proposta de ampliação da competência leitora com a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus”, realizada por Shirley Ornelas Oliveira (2023), em mestrado profissional em Letras, numa proposta de intervenção, concluiu que a Educação de Jovens e Adultos exige (e continua exigindo) uma análise criteriosa de seu currículo de forma abrangente. Isso se deve, em primeiro lugar, ao elevado índice de analfabetismo e/ou analfabetismo funcional e, em segundo lugar, ao fato de que a proficiência em leitura, de modo geral, ainda não se estabeleceu plenamente em nosso país.

Em suma, as pesquisas destacadas indicaram uma evolução significativa dos estudantes ao longo das atividades de leitura, incluindo avanços na capacidade analítica, crítica e social. Observou-se que propostas pedagógicas planejadas, como as descritas em cadernos pedagógicos, sequências didáticas, rodas de conversa e saraus literários, podem motivar os

alunos e promover o letramento literário, permitindo que construam suas próprias trilhas de aprendizagem. Além disso, apontaram desafios importantes, como a inconsistência de materiais voltados à EJA e à ausência de políticas públicas que assegurem a formação docente e a continuidade de projetos de leitura literária. Essas lacunas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas, que valorizem o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

Diante dos estudos analisados, é evidente a riqueza e a diversidade de propostas relacionadas à leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, apesar de sua relevância e significativas contribuições, observa-se que a maior parte dos estudos se concentra na análise da leitura literária a partir de gêneros, obras ou estratégias específicas, sem priorizar de modo central o papel da professora de Literatura que atua na EJA. É nesse ponto que se situa a especificidade da presente investigação. Tal abordagem desloca o foco da análise da obra, do gênero ou do aluno para a prática pedagógica da leitura literária enquanto instância fundamental na construção do leitor literário. Ao trazer à tona a voz, as escolhas e a intencionalidade pedagógica da professora de Literatura, este estudo pretende contribuir para preencher uma lacuna nas investigações recentes e oferecer subsídios para o fortalecimento das práticas de ensino da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

Essa perspectiva é crucial para compreender como a leitura literária é, de fato, concebida, planejada e vivenciada no cotidiano escolar da EJA. Diante disso, é importante destacar o que é a leitura literária, como objeto desta pesquisa, bem como do ensino de literatura. Aqui defendemos a concepção apresentada por Munita (2024), ou seja, a leitura literária é aquela que possibilita a apropriação construção de sentidos baseada em procedimentos racionais de análise e interpretação das obras. Trata-se de uma abordagem dialética “que inclua tanto a apropriação subjetiva, espontânea e emocional própria da participação psicoafetiva no texto, quanto uma recepção de ordem intelectual e distanciada” (Munita, 2024, p. 63). Portanto, ao investigar a concepção da professora de Literatura, a presente pesquisa se posiciona como um estudo participativo e situado, valorizando o saber docente e suas percepções, não se limitando a um único aspecto do ensino de leitura literária. Ao contrário: explora todo o processo, desde a concepção da professora até as estratégias e desafios enfrentados no planejamento e na vivência. Esse diferencial enriquece a pesquisa ao considerar os professores como agentes de conscientização, e não apenas como executores de políticas ou práticas pedagógicas predefinidas. Isso é especialmente importante em um contexto como o da EJA, pois a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores para

planejar e vivenciar a leitura literária fornece subsídios para repensar políticas públicas, currículos e formações continuadas, como já foi dito.

Nesse movimento investigativo, delinear objetivos que orientem o desenvolvimento desta pesquisa é um passo necessário para aprofundar as reflexões propostas e estabelecer caminhos concretos para a valorização e a efetividade da prática de leitura literária no cotidiano escolar desta modalidade de ensino.

1.3 Delineando objetivos para a leitura literária na EJA

A formulação dos objetivos não apenas delimita o escopo do estudo, mas também sustenta as decisões analíticas e metodológicas que orientarão todo o percurso investigativo. Trata-se, portanto, de um momento fundamental, em que as inquietações que motivaram a pesquisa se organizam em metas claras e coerentes com o campo de estudo.

Inserida no contexto da Educação de Jovens e Adultos, esta investigação parte da compreensão de que a leitura literária ocupa um lugar estratégico na formação crítica e cultural dos sujeitos, sobretudo daqueles historicamente excluídos do processo educacional formal.

Segundo Zilberman (2012, p. 9), “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. Contudo, quando isso não ocorre como deveria, o problema reflete na cultura. A autora observa, ainda, que implantar uma política cultural fundada no estímulo à leitura não é peculiar ao Brasil.

Ao falar sobre a leitura literária na escola, existe um leque de problemáticas que, apesar dos avanços, ainda persistem, como, por exemplo, a escolarização da literatura, a perda de leitores ao longo desse processo de escolarização, a mediação da leitura tratada de forma secundária, episódica e localizada, o ensino de literatura no meio universitário, entre outros.

A formação para a leitura literária é um desafio na educação básica dita regular, e não seria diferente na EJA. É muito mais fácil não inserir a literatura na sala de aula, ou não olhar para ela como uma possibilidade de construção e articulação de saberes. Por isso, torna-se cada vez mais necessário formar leitores literários não para dominar a historiografia literária, determinado corpo de leituras obrigatórias, mas, sim, para estabelecer relações de sentido, subjetividade e diálogo, que os prepare para ler, potencialmente, todo e qualquer texto.

Diante disso, compreender as necessidades formativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos é crucial para aprimorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, enriquecer a experiência educacional dos educandos. Paralelamente, é imperativo refletir sobre

o papel da literatura na EJA, devido à possível resistência ou à falta de valorização desse componente fundamental.

Segundo Cosson (2009), na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, o processo de letramento literário continua dando mais autonomia ao leitor, e este é o papel fundamental dos professores, os quais devem buscar ampliar, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias dos estudantes. Almeida (2018) afirma que, a partir do momento em que a escola passa a realizar prática de leitura literária, é necessário que haja a mediação entre os educandos e o texto para que, de fato, o letramento possa acontecer. Dessa forma, é o professor que terá o papel de fomentar a compreensão, a discussão e a interpretação, para que o leitor possa recriar. E, pensando no letramento literário para a EJA, é importante ressaltar que muitos jovens, adultos e idosos não estão ainda inseridos no sistema alfabético ou não possuem leitura fluente⁵, sendo, por isso, necessário pensar em práticas de leitura que levem isso em consideração. É preciso, como diz Cosson (2014), conhecer os diferentes modos de leitura literária, a fim de evitar frustrações no professor e nos educandos. Além disso, a formação inadequada em literatura e em metodologias específicas pode dificultar a integração do letramento literário, apesar do seu potencial como poderoso instrumento pedagógico.

Conscientes de toda essa realidade, surge a necessidade de refletir e problematizar as práticas de leitura literária em turmas da Educação de Jovens e Adultos, visto que é de suma importância entender as vozes dos professores para identificar potenciais obstáculos à padronização das práticas pedagógicas e facilitadores para promover as propostas de leitura, pois a conscientização limitada sobre os benefícios pode influenciar negativamente tanto as percepções quanto a eficácia das práticas implementadas.

Como já foi dito até então, e será ainda mais explorado nas seções posteriores, a leitura literária desempenha um papel central no desenvolvimento humano, indo além das habilidades técnicas de decodificação. E, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa prática adquire uma relevância ainda maior, considerando que os estudantes, frequentemente, têm suas vidas marcadas por vulnerabilidades sociais, descontinuidades escolares e demandas que extrapolam o ambiente acadêmico.

⁵ Parafraseando Ribeiro (s.d.) no *Glossário Ceale*, a fluência de leitura abrange um conjunto de habilidades que viabilizam a leitura desimpedida e compreensível de um texto. Essa fluência emerge da interação entre a estrutura do texto e a competência do leitor. Do ponto de vista do leitor, é crucial o domínio de diversas capacidades, que vão desde a identificação de letras e palavras até o reconhecimento de discursos e a interconexão de unidades textuais mais amplas. Adicionalmente, antes mesmo do reconhecimento de letras, leitores proficientes compreendem a função, os suportes e a relevância dos textos em seu contexto cultural, sendo capazes de reconhecer elementos textuais variados, localizar informações explícitas e implícitas, e realizar inferências complexas.

Nesse sentido, ao considerar o compromisso político e educacional que sustenta esta investigação, bem como os dados levantados no mapeamento do estado da arte, torna-se possível delimitar o foco do estudo a partir de uma questão central. O interesse pela leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, especialmente nos ciclos V e VI⁶, emerge da constatação de que, embora a literatura seja reconhecida como um direito cultural e formativo, sua presença na prática pedagógica permanece incerta. Dessa forma, o estudo se organiza em torno da seguinte questão central de pesquisa: como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI? Essa indagação principal se desdobra em outras questões complementares, que ampliam e aprofundam a compreensão do fenômeno investigado: como uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas? Quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas na organização do trabalho com a leitura literária? Quais desafios e possibilidades essa docente encontra ao vivenciar a leitura literária nesse contexto?

Com base nesses questionamentos, definem-se, a seguir, os objetivos que orientam a presente pesquisa, sendo o objetivo geral: compreender como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI. E os objetivos específicos:

- Analisar como uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas;
- Identificar e analisar quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas no planejamento de práticas de leitura literária por uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI;
- Analisar quais os desafios e possibilidades na perspectiva de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI encontra ao vivenciar a leitura literária em suas práticas pedagógicas.

A seguir, um quadro-síntese, contendo as questões gerais e específicas, assim como os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

⁶ O ciclo V corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Médio, e o ciclo VI ao 3º ano da mesma etapa.

Quadro 9 – Síntese entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa

QUESTÃO GERAL	OBJETIVO GERAL
Como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI?	Compreender como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI.

Fonte: Organização da autora, 2025.

Quadro 10 – Síntese entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas?	Analisar como uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas;
Quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas na organização do trabalho com a leitura literária por uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI ?	Identificar e analisar quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas na organização de práticas de leitura literária por uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI;
Quais desafios e possibilidades que uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI encontra ao vivenciar a leitura literária em suas práticas pedagógicas?	Analisar quais os desafios e possibilidade na perspectiva de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI encontra ao vivenciar a leitura literária em suas práticas pedagógicas.

Fonte: Organização da autora, 2025.

Para avançar na compreensão da pesquisa, é fundamental destacar que as conclusões são alcançadas ao término do estudo, após uma reflexão aprofundada sobre aspectos essenciais que fundamentam seu desenvolvimento. Dessa forma, nas seções seguintes, apresentam-se reflexões acerca dos principais eixos teóricos que orientam essa discussão.

2 EDUCAÇÃO, CULTURA E LITERATURA: TECENDO OS ELOS

A literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (Lajolo, 2018, p. 56).

O trecho de Lajolo (2018) destaca o poder da literatura como experiência que ultrapassa os limites do texto, permanecendo no leitor como vivência incorporada. Ao afirmar que a literatura abre portas para múltiplos mundos que se formam nas diversas leituras, a autora evidencia seu caráter subjetivo e formativo. Esses mundos não se encerram na última página, mas seguem vivos na memória e na trajetória de cada leitor, reafirmando a leitura literária como prática essencial na constituição de sujeitos sensíveis, críticos e imaginativos.

Nesse sentido, a construção de uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), exige uma reflexão teórica aprofundada que articule os campos da educação, da cultura e da literatura. Diante disso, esta seção tem o objetivo de tecer os elos conceituais e históricos entre esses três eixos, compreendendo como se relacionam e contribuem para a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e culturalmente inseridos em suas realidades.

Nesta perspectiva, buscamos refletir sobre a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como uma experiência essencial para a vida e o desenvolvimento humano, visto que essa reflexão é fundamental para situar a leitura literária não apenas como uma atividade didática, mas como um direito cultural que contribui para a emancipação social dos sujeitos.

Para alcançar esse objetivo, esta seção constituiu-se em três eixos: 1 – A literatura como caminho de humanização e cidadania; 2 – Literatura como direito na educação e na sociedade; 3 – A formação de leitores no Brasil, propondo uma discussão crítica sobre o papel da leitura literária como direito cultural e instrumento de formação humana e da leitura literária como ferramenta pedagógica essencial para a construção de sentidos e de pertencimento no contexto da EJA.

2.1 A literatura como caminho de humanização e cidadania

O objetivo da presente seção é refletir sobre o papel da literatura na formação do sujeito, compreendendo-a não apenas como objeto de estudo escolar, mas como uma experiência

cultural, estética e ética que contribui para a humanização e o exercício pleno da cidadania. Para isso, propõe-se um diálogo entre pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, da pedagogia crítica e dos estudos literários, buscando evidenciar como a literatura, quando acessada de forma significativa, pode se constituir como um poderoso meio de mediação cultural, formação identitária e transformação social.

A partir da década de 1980, como aponta Colomer (2003), os processos de aprendizagem e a relação destes com as práticas de ensino passaram por algumas mudanças devido à preocupação com aspectos psicopedagógicos. Com isso, como afirma a autora, a concepção vigotskiana de aprendizagem teve uma atenção maior, especialmente no que tange ao uso da língua e da escrita como interação social. Por isso, foi dada à leitura literária uma importância maior dentro das escolas, visto ser esta um elemento de aculturação. Contudo, vale ressaltar uma crítica feita pela mesma autora, que fará ainda mais sentido no decorrer das próximas páginas, ao dizer que o fato de a literatura ter entrado na escola, não significa que saibam o lugar que ela deve ocupar.

Em vez de pensar a literatura de forma estanque ou meramente instrumental, é necessário compreendê-la como parte do processo de construção do sujeito. Vygotsky (2000) afirma que a relação entre indivíduo e sociedade é dialética, pois o ser humano se forma por meio da interação com seu meio sociocultural, e que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo a linguagem um meio fundamental para essa mediação. Complementando esse pensamento, segundo Rego (1995, p. 55), “Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”, destacando que as funções psicológicas humanas surgem das interações sociais e culturais e são moldadas pela internalização de informações históricas. Esses aspectos trazidos pelos pensamentos de Vygotsky são relevantes quando os relacionamos com a leitura literária, ao reafirmar seu caráter de poderosa ferramenta para o desenvolvimento humano.

Essa mediação simbólica promovida pela linguagem literária permite ao sujeito acessar diferentes sistemas de significação. Como observa Colomer (2003, p. 89), “o acesso à literatura se acha marcado, em seus primeiros passos, pela aquisição progressiva do uso distanciado da linguagem, um uso estético, diferente das formas transacionais de transmissão da informação”. Ou seja, a literatura não apenas permite o acesso a diferentes formas de expressão, mas também promove a internalização de valores e significados culturais.

Ampliando essa discussão, Cosson (2009) destaca a literatura como um espaço de encontro entre o eu e o outro, uma prática que permite a vivência de múltiplas identidades sem renúncia da própria subjetividade. Com base nesse entendimento, podemos compreender que

a leitura de literatura emerge como um poderoso meio para a formação humana, permitindo aos indivíduos transformarem-se através da interação com narrativas, culturas e contextos diversos. É por meio dessa mediação cultural que a literatura contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, formando cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. Além disso, podemos inferir também que a literatura oferece aos leitores a oportunidade de explorar e refletir sobre temas complexos que permeiam a sociedade, a ética e a cultura.

Ao reforçar esse caráter formativo da literatura, é possível aproximar tal concepção do pensamento de Paulo de Freire (2013, p. 54), o qual se faz muito importante para esta reflexão, quando ele diz que, “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica”. A partir dessa perspectiva e do que diz Petit (2009, p. 07), “a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas”, podendo ser vista, com todas as letras, como um meio de o indivíduo se encontrar e desenvolver-se como sujeito. Freire continua:

[...] quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (Freire, 2013, p. 54).

Esse posicionamento enfatiza que o desenvolvimento da consciência crítica está diretamente relacionado à capacidade de leitura do mundo — conceito central na pedagogia freireana — e que a literatura, enquanto linguagem simbólica carregada de significados, pode ser uma potente ferramenta nesse processo. Não se trata apenas de compreender o texto, mas de aprender a ler a si mesmo, o outro e o mundo, pois, como afirma Petit (2009, p. 13), “a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra”.

Dito isso, o acesso à educação e à cultura é de suma importância dentro desse processo de tornar-se sujeito. Contudo, sabemos que este acesso no Brasil, em seu contexto social, político e econômico, reflete uma realidade marcada por profundas desigualdades históricas, que impactam diretamente a forma como diferentes grupos chegam aos bens culturais. Tais disparidades definem não apenas a qualidade de vida, mas também a maneira como a educação e a cultura são consumidas e vivenciadas. Esta lacuna cultural no Brasil é ampliada pela

ausência e a descontinuidade das políticas públicas que ainda não alcançam efetivamente as populações mais carentes, sendo frequentemente negligenciadas.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, como espaço privilegiado de aprendizado, devendo ser um ambiente que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão sobre a realidade social, ou seja, que fomenta o “tornar-se sujeito” (Freire, 2013). No entanto, como afirmam Nogueira e Catani (2007), a escola também pode operar de forma paradoxal:

[...] o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilégios tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (Nogueira; Catani, 2007, p. 43).

Essa crítica contundente revela a complexidade do papel da escola em contextos desiguais: embora tenha potencial para promover transformações sociais, pode, igualmente, reforçar exclusões, especialmente quando suas práticas pedagógicas reproduzem um currículo que ignora as diferentes experiências culturais dos estudantes.

Por conseguinte, é preciso reconhecer que, embora o sistema educacional brasileiro tenha apresentado avanços nos últimos anos como a queda na taxa de analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e o aumento da proporção de pessoas com ensino superior (IBGE, 2024), ainda enfrenta desafios em relação à inclusão da cultura em sua matriz curricular de maneira efetiva. Em vez de ser uma ferramenta de transformação social e redução de desigualdades, pode, em muitas situações, contribuir para a perpetuação de privilégios culturais, especialmente quando suas práticas e currículos não consideram as diferentes culturas e experiências dos estudantes de maneira equitativa.

Ademais, não é novidade que a maioria das escolas públicas — sobretudo nas regiões periféricas urbanas e áreas rurais — enfrenta condições precárias de infraestrutura e dispõe de recursos culturais extremamente limitados. Essa realidade é evidenciada por dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*, segundo o qual apenas 50% das escolas públicas possuem biblioteca ou sala de leitura, revelando um cenário delicado no que diz respeito ao acesso aos bens culturais essenciais à formação leitora dos estudantes (Todos Pela Educação, Fundação Santillana; Editora Moderna, 2024).

Nesse contexto, o currículo, muitas vezes, reduz-se à transmissão de conteúdos teóricos e técnicos, negligenciando a experiência estética, subjetiva e crítica da leitura. Tal negligência é preocupante, pois, como nos lembra Andruetto (2012, p. 135), “a experiência da leitura é um

dos últimos redutos de liberdade que o homem tem”. Tal realidade demonstra a complexa e indissociável relação entre educação e poder, e, por isso, segundo Freire (1989), a leitura crítica da realidade pode ser um instrumento para o que Gramsci (1982) chamaria de ação contra-hegemônica.

Diante das reflexões de Gramsci (1982), torna-se ainda mais evidente a relação entre o sistema educacional e os interesses das classes dominantes. Por isso, segundo ele, a educação não pode ser considerada uma prática completamente livre ou neutra, porque ela sempre está inserida em um campo de tensões e disputas de poder. Entretanto, o autor supracitado deixa claro que, embora possa, de fato, reproduzir a ideologia dominante, a educação sistemática ou formal não faz isso de forma mecânica ou simples, pois existem contradições e dinâmicas que afetam a forma como a ideologia dominante é propagada.

Gramsci (1982) via a educação como um meio de emancipação das classes trabalhadoras, capaz de formar um “intelectual coletivo”, que questiona as relações de poder e age criticamente sobre a realidade social. O autor entendia a cultura como uma ferramenta de poder, por isso, ele introduziu o conceito de hegemonia cultural, segundo a qual as classes dominantes mantêm seu controle por meio da cultura, religião, educação e mídia. Além disso, ele defendia que as classes populares precisavam ter acesso à cultura de forma crítica para romper com essa hegemonia. Para o autor, a cultura não deveria ser um privilégio, mas um direito universal, fundamental para a conscientização e a transformação social

Ter essa consciência de que a educação não é apenas um processo técnico de transmissão de conhecimento e de que ela está profundamente envolvida nas dinâmicas de controle, autoridade e poder permite-nos compreender a falta de um acesso equitativo à cultura, rompendo com a visão estereotipada de que ela deve ser vista como luxo ou um item periférico dentro do processo educacional. Se a assim fosse, a educação perderia a sua dimensão crítica e transformadora.

Pensando justamente nesta dimensão da educação, segundo Giroux (1986), para que esta seja emancipatória, o seu objetivo primário deve ser estimular as paixões, a imaginação o intelecto dos estudantes de forma que eles se sintam compelidos a desafiar as forças políticas, sociais e econômicas que os oprimem. Além disso, para o autor, a educação deve levar os estudantes a se aproximarem de suas próprias histórias, a não somente clarificar valores, mas compreender que alguns valores são indispensáveis, bem como aprender sobre as forças ideológicas. Por isso, ao democratizar o acesso ao conhecimento, e na perspectiva desta pesquisa, especialmente do conhecimento literário, a escola pode se tornar um instrumento de resistência contra as desigualdades sociais e de afirmação da identidade das populações

marginalizadas. Por isso, afirmamos com Gramsci (1982) que o acesso à cultura na educação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do que foi dito até então, afirmamos, com Lajolo (2000, p. 106), que, “numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais”. O motivo é claro, e a autora aponta para uma questão muito importante nesta pesquisa: a leitura como uma necessidade básica, como uma prática essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, o que Freire (1989), em sua obra “*A importância do ato de ler*”, chama de leitura de mundo, oferecendo-nos uma perspectiva profundamente crítica sobre a leitura e sua relação com a realidade social.

Para Freire (1989), antes de se debruçar sobre as palavras escritas, o indivíduo precisa compreender (ler) o mundo ao seu redor. A leitura da realidade é o ponto de partida para a compreensão das palavras, já que estas só fazem sentido se inseridas no contexto vivenciado pelo leitor. Esse processo de leitura é dinâmico e está interligado à linguagem, permitindo que a compreensão do texto envolva não apenas o domínio da palavra, mas também uma análise crítica das relações sociais e das estruturas de poder. Para o autor, ao aprender a escrever e a ler, o indivíduo adquire uma técnica, mas também se torna capaz de expressar e transformar a realidade que o cerca. Esse entendimento, segundo o autor, mostra que a alfabetização é uma forma de empoderamento, que permite ao sujeito reconhecer e afirmar sua identidade e suas experiências.

Dessa forma, é pertinente recorrer à reflexão de Lajolo (2000), a qual diz que, visando à construção de uma educação democrática, a habilidade da leitura deve vir à frente para todos que participam da sociedade moderna. E, nesse contexto, afirma também que a leitura literária é fundamental, pois “é à literatura como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (Lajolo, 2000, p. 106).

Nesse mesmo horizonte reflexivo, é possível compreender que a literatura ocupa um lugar de destaque não apenas por seu valor estético, mas por constituir-se como uma modalidade privilegiada de leitura, como afirma Lajolo (2000, p. 105), quando diz que ela é o espaço “em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”. A autora enfatiza que a leitura literária é um tipo de leitura e que, para que as pessoas participem dela, precisam ter competências em outras modalidades mais transitáveis socialmente. Isso justifica também a necessidade de esta forma de leitura se fazer presente no currículo escolar, no intuito de os

estudantes serem possuidores da linguagem literária, “mesmo que não vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos” (Lajolo, 2000, p. 106). Nesse sentido, como afirma Colomer (2007, p. 27), “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”. Logo, a leitura literária se torna um bem cultural indispensável para a emancipação das classes populares.

Por meio da leitura crítica da realidade, que a literatura também enseja, as pessoas podem perceber as injustiças e as desigualdades estruturais, o que as torna mais aptas a lutarem por seus direitos e a questionar as relações de poder que as oprimem. Essa perspectiva encontra eco em Zilberman (1991, p. 38) quando aponta que é necessário “tornar o saber acessível a todos, e como tal, dessacraliza tabus e investe contra o estabelecido, quando este prejudica a comunidade [...] e luta pela renovação de concepções arcaicas ou conservadoras”.

Além disso, reforçando a ligação entre leitura e cidadania, segundo argumento de Lajolo (2000), o acesso à literatura revela o grau de cidadania do qual um sujeito desfruta em determinada sociedade. Ao seu lado, Colomer (2007, p. 20) reafirma que “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não é apenas essencial, mas simplesmente inevitável”.

A partir dessas reflexões, podemos concluir, por hora, que o direito à literatura é uma forma crucial de acesso à cultura, pois, ao refletir a diversidade humana, desafia as desigualdades sociais e as estruturas de poder. Diante desta realidade, propomos a seguir a reflexão desta como um direito fundamental dentro do processo educacional que deve ser garantido a todos.

2.2 Literatura como direito na educação e na sociedade

Para fundamentar a compreensão da leitura literária nesta pesquisa, é imprescindível apresentar a concepção de literatura que a sustenta. Não se trata apenas de delimitar o objeto de estudo, mas de afirmar um posicionamento político, estético e pedagógico diante da função social da literatura. Nesse contexto, Cândido (2011, p. 176) define literatura como “toda a criação com toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Segundo este autor, a literatura é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Cândido, 2011, p. 176), e a obra literária é, antes de mais nada, um objeto construído. Por isso, ele considera que a literatura é um bem incompressível que garante a integridade espiritual do homem, e grande é o seu poder humanizador. Portanto,

o autor afirma tratar-se de uma necessidade humana universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Nesse horizonte, ressoam as provocações de Andruetto (2012, p. 135) em sua obra “*Por uma literatura sem adjetivos*”: a quem convém a literatura? E para que sustentá-la? A estas, acrescenta-se aqui outra indagação fundamental: quem tem direito à literatura em nossa sociedade? Para pensarmos nisso, retomamos uma afirmação de Marx e Engels (1978, p.24): “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe ao mesmo tempo dos meios de produção intelectual”. Em consonância com essas palavras, Petit (2009) afirma que os pobres são privados de experiência literária e considera que “talvez não exista exclusão pior que a de ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos” (Petit, 2009, p. 42). Infelizmente, esta é uma realidade concreta, e, por isso, apesar dos avanços, o acesso à leitura literária ainda não é um direito de todos. Contudo, ela é ainda mais necessária nos dias atuais. Mas por quê?

A resposta pode surgir a partir da reflexão de Todorov (2009), em seu ensaio “*A literatura em perigo*”, no qual afirma que a literatura tem um papel vital a cumprir na sociedade, precisando, para isso, ser compreendida de forma ampla e intensa, pois a realidade que aspira compreender é nada mais, nada menos do que a experiência humana. Assim, quando lemos um texto literário, estabelecemos um diálogo, em que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2014, p. 17).

Seguindo essa linha de pensamento, é pertinente retornar a Cândido (2011) quando afirma que a literatura é um meio poderoso de desmascaramento da realidade e indispensável para a humanização do homem, pois tem o poder de confirmar a própria humanidade, além de ser um poderoso instrumento de instrução e educação, visto que ela pode ter várias funções citadas por ele, como: confirmar, negar, propor, denunciar, apoiar e combater, entre outras. A literatura desenvolve o homem, tornando-o “mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 2011, p. 182). Diante disso, impõe-se a necessidade de refletirmos mais detidamente sobre o acesso a esse bem humanizador — e, sobretudo, sobre as condições históricas e políticas que o tornam um privilégio, quando deveria ser um direito.

Em nossa sociedade, o acesso pleno à experiência literária ainda pode ser considerado um privilégio de poucos. Isso se deve a fatores estruturais os quais impedem que grande parte da população tenha contato efetivo com obras literárias. Quando há algum acesso, ele se dá de forma fragmentada, restrito a textos descontextualizados ou a conteúdos reduzidos, frequentemente impostos pelo currículo escolar. Essa situação é criticamente analisada por Mortatti (2018), ao afirmar:

Como se vê, solicita-se ao aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora perante um texto dado como ‘exemplar’, ao mesmo tempo que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, passíveis de ser operacionalizados e compartimentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto-contínuo autorreprodutor (Mortatti, 2018, p. 22).

Essa prática escolar, centrada na reprodução e na normatização, compromete o acesso à literatura como experiência estética, formativa e transformadora. Assim, a exclusão simbólica de amplos setores sociais da vivência literária está profundamente ligada à organização da sociedade e às dinâmicas de produção, circulação e recepção do texto literário — que continuam a privilegiar determinados grupos em detrimento de outros.

Desse modo, para Cândido (2011, p. 189), “somente numa sociedade igualitária a literatura circula sem barreiras”. E aqui podemos pensar em vários sentidos de igualdade e em diversos tipos de barreiras, como o analfabetismo, a pobreza, a falta de formação docente, a precariedade do ensino e das escolas, o preconceito, a falta de investimento na área, entre tantos outros. Segundo o autor, quando, em uma sociedade, há esforço por igualdade, conseqüentemente, há o aumento do hábito de leitura e a difusão de obras.

Com base nessa perspectiva, torna-se possível afirmar: “numa sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Cândido, 2011, p. 193). Ademais, cabe observar que, como nos diz o supracitado autor, por meio da experiência literária, o homem se torna “mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 2011, p. 182). Vista dessa forma, podemos afirmar que a literatura é um bem incompressível que garante a integridade espiritual, sem a qual é impossível viver.

Diante disso, e considerando que “os homens são estes seres que buscam sua vocação ontológica de humanizar-se” (Freire, 1987, p. 40), compreende-se, com maior clareza, a razão pela qual a literatura — enquanto linguagem e instrumento de consciência — não é e não pode ser um direito de todos na perspectiva da classe dominante. Como diz Freire (1987), inserir criticamente os oprimidos na realidade não é interessante para os opressores, pelo contrário, interessa-lhes a permanência das massas na situação de impotência. O autor ainda afirma que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (Freire, 1987, p. 26). Por isso, a pedagogia do oprimido proposta por Freire (1987), a qual, como ele mesmo afirma, “busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem” (Freire, 1987, p. 26), pode utilizar-se justamente da literatura como um caminho para a humanização dos educandos na Educação de Jovens e Adultos.

Partindo desse pressuposto, reafirmamos com Freire (2013, p. 27) que “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar”. E, segundo o autor, para desenvolver essa educação, é preciso que os educandos tenham oportunidade de ser eles mesmos. Diante disso, a literatura se torna um meio seguro para isso, pois, como afirma Rildo Cosson (2009):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (Cosson, 2009, p. 17).

Com base nessa perspectiva, podemos compreender que o acesso à leitura e à escrita do texto literário tem o poder de romper silêncios, inclusive históricos. Em consonância com essa ideia, Freire (1989) argumenta que somente quando uma sociedade dependente rompe com esse silêncio⁷ cultural, ela conquista o direito da palavra e deixa de ser silenciosa com relação à sociedade dirigente.

Dando continuidade à reflexão proposta, é fundamental considerar o papel da leitura na relação entre o sujeito e o mundo, a partir das contribuições de Zilberman (1991), segundo a qual, a leitura tem o papel de mediar o homem e o mundo, mas também pode ser uma forma de controle ideológico, dependendo de como é fomentada nos espaços educacionais. Muitas vezes, ela é trabalhada apenas como um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas, o que, para Freire (1989), significa limitar a potencialidade da leitura, visto que, para ele, o ato de ler “implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (Freire, 1989, p. 117). Nesse sentido, gostaria de ressaltar e estender essas palavras não somente ao ato de ler, mas ao de ler literatura, e explicamos o motivo com as palavras de Lajolo (2000):

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas

⁷ O sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição de sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. [...] o silêncio recorta o dizer” (Orlandi, 2007, p. 53).

utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro (Lajolo, 2000, p. 106 - 107).

Dessa maneira, é possível compreender a urgência de garantir o direito à literatura, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que é objeto deste estudo, visto que representa um caminho essencial para o acesso à cultura e à emancipação dos indivíduos. Para estes estudantes, a literatura não é apenas uma ferramenta de aprendizado, mas uma ponte que os conecta a um universo cultural mais amplo, permitindo-lhe compreender melhor sua realidade e participar de forma mais ativa e crítica na sociedade, pois é uma ferramenta que estimula o desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades fundamentais para a vida social.

A partir dessa perspectiva, a presença da literatura e de práticas de leitura literária na EJA não é apenas um recurso pedagógico, mas uma questão de justiça social e cultural. Por isso, as práticas de leitura em sala de aula devem possibilitar o relacionamento crítico dos educandos com os textos, bem como sua participação no processo de ensino-aprendizagem, para que, de fato, conquistem o poder da palavra citado por Freire (1989).

Diante desse cenário, é urgente repensar o papel da literatura e da educação no processo formativo. Como afirma Mortatti (2018), ao trazer à tona a relação entre literatura como direito humano e educação como ato político, aponta para a relevância dessa discussão em um momento histórico em que a educação se encontra ameaçada por projetos que desconsideram a formação crítica do cidadão. Neste sentido, a literatura tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, em que todos os indivíduos tenham acesso à formação humana plena, e a escola deve ser o principal espaço para a realização desse direito.

É com base nessa compreensão que, na próxima seção, abordaremos a formação de leitores no Brasil, destacando a necessidade da leitura literária como prática para a construção da cidadania e da equidade social.

2.3 A formação de leitores no Brasil: a urgência da leitura literária

A formação de leitores no Brasil, especialmente no contexto da educação básica, é um direito que precisa ser assegurado a todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições sociais e culturais. Segundo Munita (2024), as últimas décadas do século XX foram marcadas por uma intensificação das ações em prol da promoção da leitura, motivada pela crescente conscientização sobre os desafios inerentes à formação de leitores competentes.

Para dar continuidade à reflexão, faz-se necessário dizer que esta formação leitora diz respeito a todos os tipos de leitura, mas aqui trataremos da leitura literária, definida assim por Graça Paulino (s.d): “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. Destarte, compreendemos tratar-se de um processo que vai além da decodificação de palavras, pois depende de outros aspectos, para haver a compreensão e para que ela cumpra seu papel de fazer da leitura uma experiência simbólica, estética e cultural.

Dito isso, uma pergunta é fundamental: por que se tornou necessário formar leitores? Lajolo e Zilberman (2019), na obra “*A formação da leitura no Brasil*”, enfatizam que alguns fatores criaram essa necessidade. Entre eles, estão:

[...] o individualismo da sociedade burguesa, a visão de mundo antropocêntrica estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o progresso tecnológico que facultou o desenvolvimento da imprensa, a expansão da escola e do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização, o fortalecimento de instituições culturais como a universidade, as bibliotecas, as academias de escritores (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 18).

Partindo dessa análise, é possível afirmar, com apoio nas autoras, que, embora leitores tenham sempre existido em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou, o leitor, enquanto prática e papel, só passou a existir em sociedades com economia capitalista. Em outras palavras, a formação de leitores surge juntamente com o desenvolvimento da sociedade moderna e que ser leitor tornou-se uma necessidade social.

No contexto brasileiro, de acordo com Lajolo e Zilberman (2019), apenas a partir da década de 1840, houve o fortalecimento de uma sociedade leitora. Contudo, a prática de leitura no Brasil está longe de ser sólida, pois “desde a separação de Portugal, reclama-se (e com razão) uma atuação mais positiva e competente do Estado, no sentido de melhorar a educação e a cultura no país” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 20).

Nesse sentido, segundo Lajolo (2018), a leitura passou a ser mais democratizada, e a literatura, como prática de leitura, passou a ser mais difundida com o aumento do número de escolas. No entanto, a presença da literatura no ambiente escolar não garante, por si só, a formação de leitores críticos e autônomos, o que exige políticas públicas contínuas, práticas pedagógicas significativas e o reconhecimento da leitura literária como um direito cultural.

Ampliando a perspectiva, é preciso destacar o papel fundamental da escola nesse processo. Para Lajolo (2018, p. 28), “a escola é uma das maiores responsáveis pela sagração ou desqualificação de obras e de autores”, reforçando o poder da instituição escolar na

legitimação do cânone literário. De modo semelhante, para Colomer (2007), a escola tem o papel de velar para que as futuras gerações não sejam excluídas da herança literária da humanidade. Contudo, como alerta Mortatti (2018), ao longo da história da educação brasileira, a leitura foi (e ainda é), muitas vezes, transformada em um “fetiche”, um ato mecânico e consumista.

Nesse contexto, os estudantes são frequentemente vistos como receptores passivos, sem a chance de desenvolver uma leitura crítica e interativa, capaz de gerar novas interpretações e significados. Infelizmente, no contexto escolar, a leitura literária, muitas vezes, assume finalidades utilitárias e imediatistas, como a realização de exercícios de interpretação ou o desenvolvimento de habilidades de escrita, sem considerar a totalidade do texto e suas múltiplas possibilidades de interpretação. Essa lógica, orientada pela eficiência e pela produtividade, é criticada por Ginzburg (2012), ao afirmar:

Na escola, nos cursinhos, e em seus recursos didáticos, não há a valorização de habilidades intelectuais voltadas para a atribuição de relevância para a leitura. O processo é organizado pela temporalidade do sucesso competitivo, da pontuação agressiva. Fazer mais em menos tempo. Ler livros quando se pode obter o mesmo resultado final com esquemas, fórmulas e resumos? Muitos estudantes aprenderam de seus professores que isso é desnecessário (Ginzburg, 2012, p. 214).

A leitura literária, quando abordada de maneira fragmentada, acaba por não oferecer ao estudante a oportunidade de desenvolver um gosto genuíno e reflexivo pela leitura, algo que, como Mortatti (2018) afirma, não é um dado natural ou imutável, mas uma construção que depende das condições sociais e culturais de cada indivíduo.

Nesse cenário, a autora aponta que a formação literária no Brasil enfrenta desafios estruturais profundos, como a precarização das condições de ensino, a ausência de políticas públicas de leitura consistentes, a falta de formação continuada dos professores na área de literatura e a insuficiência de acervos literários diversificados nas escolas públicas.

As reflexões feitas por Mortatti (2018) foram ressaltadas na sexta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁸ divulgada em novembro de 2024, a qual revelou dados alarmantes: o Brasil perdeu quase 7 milhões de leitores nos últimos quatro anos, destacando uma tendência de queda no hábito da leitura entre a população. Apenas 47% da população com

⁸ Para esta investigação, vale reiterar a definição adotada pela pesquisa: é considerado leitor quem leu, pelo menos parcialmente, um livro — impresso ou digital — nos últimos três meses. Já aqueles que não leram nenhum livro — total ou parcial — nesse período, mesmo que tenham lido no último ano, são considerados não leitores. (Instituto Pró-Livro, 2024).

mais de cinco anos leu, pelo menos, um livro nos últimos três meses, uma redução significativa em relação aos 52% registrados em 2019. Pela primeira vez na série histórica, a pesquisa indica que a maioria dos brasileiros (53%) não leu nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa. Também destacou que menos entrevistados apontam a escola como lugar de prática de leitura, refletindo uma crise cultural e educacional em curso (Instituto Pró-Livro, 2024).

Esse declínio no número de leitores não é um fenômeno isolado, pois está profundamente enraizado em questões econômicas, sociais e educacionais que, historicamente, têm marginalizado parcelas consideráveis da população brasileira. Entre os principais impactos, destaca-se o enfraquecimento do repertório cultural da população, a dificuldade de acesso à literatura como bem simbólico e a limitação da formação crítica dos sujeitos. Esse cenário é ainda mais preocupante quando observado no contexto da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade educacional que, se bem estruturada, pode atuar como uma poderosa ferramenta de emancipação social e cultural, usando a literatura como instrumento de transformação.

Compreender o fracasso histórico da formação leitora no Brasil requer um olhar atento sobre os processos escolares desde meados do século XX. Como aponta Colomer (2007), isso pode ser visto desde a década de 1960, século XX, quando começou a se perceber um distanciamento entre os estudantes e a leitura literária, resultante da maneira superficial e tecnicista com que o ensino da literatura era abordado nas escolas. Essa tendência perdura, e os efeitos se intensificam com o tempo, especialmente entre as faixas etárias mais velhas, entre as quais, o ato de ler por prazer é cada vez mais raro, acende um alerta para o sistema educacional. Nesse sentido, Lajolo (2000, p. 108) é enfática ao afirmar/:

A precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave. E a gravidade aumenta quando se sabe que, para muito além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos (Lajolo, 2000, p. 108).

Tal constatação revela que não basta o domínio técnico da leitura — é preciso, acima de tudo, vivência, diversidade textual e mediação qualificada. Quando esse processo não ocorre, o que se observa é o apagamento progressivo da leitura como prática social significativa.

Com base nesse panorama, as justificativas para a aprendizagem da leitura baseadas na necessidade de adaptação ao mercado de trabalho ou ao cotidiano imediato são insuficientes para promover uma verdadeira transformação social e cultural, embora possam gerar resultados

superficiais e estatísticas positivas, de acordo com o que diz Freire (2013):

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (Freire, 2013, p. 25).

Nesse sentido, a leitura precisa ser entendida como um meio de desenvolvimento da razão crítica, como uma prática que vai além da adaptação a padrões estabelecidos e que contribui para a emancipação do sujeito, ampliando suas capacidades cognitivas, estéticas e sociais.

Vale ressaltar que, nos últimos anos, foram instituídos programas relevantes que, de alguma forma, buscam democratizar o acesso à leitura e à literatura e fomentar a formação leitora, tais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído pelo (Decreto nº 12.166/2024) que regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela (Lei nº 13.696/18). Contudo, a formação do gosto pela leitura, de acordo com Mortatti (2018), não ocorre de maneira espontânea, mas é fruto de uma prática intencional e compartilhada. A autora afirma que o professor deve criar condições que despertem o prazer pela leitura, envolvendo os alunos em um processo de reflexão que vá além da simples decodificação de textos. A literatura não deve ser utilizada apenas como um instrumento para ensinar a técnica de interpretação, mas como um meio de proporcionar ao aluno uma experiência estética⁹ e intelectual rica, capaz de ampliar sua visão de mundo e suas habilidades de análise crítica.

Nesse contexto, Mortatti (2018) alerta para a necessidade de uma mudança no olhar sobre o papel da escola no processo de leitura. Embora a escola seja um espaço privilegiado para o ensino da leitura, ela não deve ser responsabilizada sozinha pela formação dos leitores. A sociedade como um todo, incluindo professores, gestores e políticas públicas, deve estar

⁹ Segundo Cunha (s.d.) no *Glossário Ceale*, a experiência estética literária pode ser compreendida como a combinação da percepção inicial de uma obra literária com as diversas reações (emocionais, intelectuais, etc.) que ela provoca. Essas reações são moldadas pelas características que o autor imprime em sua criação. A própria escrita literária é uma experiência estética para o autor, que busca singularidade e distinção, deixando marcas que deseja que o leitor reconheça ao longo da leitura.

comprometida com a transformação da educação e com a criação de condições para que os alunos desenvolvam uma verdadeira relação com a leitura.

Isso exige coragem para questionar a aplicabilidade e a continuidade das políticas públicas, bem como o alinhamento com práticas pedagógicas. Além disso, é necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem, formulando novas perguntas que envolvam reflexões profundas sobre o papel da literatura e da leitura na formação do sujeito e para compreender o que disse Colomer (2007, p. 197): “andar entre livros é condição essencial da educação literária das novas gerações”.

A partir dessa base, na próxima seção, direcionaremos o olhar para os caminhos possíveis para a formação de leitores críticos na Educação de Jovens e Adultos, modalidade foco desta pesquisa, buscando apontar estratégias que respeitem suas especificidades e potencialidades.

3 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“A leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo” (Petit, 2009, p. 96).

A “promessa” de expansão de horizontes é o que sustenta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas destinadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dando continuidade às reflexões desenvolvidas, esta seção tem como proposta discutir possibilidades e direções concretas para a formação de leitores críticos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Considerando a leitura literária como um direito cultural e formativo, e não como mero instrumento de alfabetização funcional, o objetivo agora é aprofundar as relações possíveis entre a literatura e os processos de humanização, emancipação e construção de sentido que podem ocorrer por meio da leitura no contexto da EJA.

Nesse sentido, o primeiro tópico da seção discute brevemente a concepção da EJA enquanto modalidade com características próprias, heterogêneas e permeadas por desigualdades históricas, ressaltando os sujeitos que a compõem e os desafios que enfrentam. Na sequência, será desenvolvida uma reflexão teórica e política sobre a função da literatura nesse espaço, considerando seu potencial de reconstrução da experiência, afirmação da identidade e exercício da cidadania. Por fim, serão apresentadas algumas possibilidades metodológicas e pedagógicas para o trabalho com textos literários na EJA, com ênfase na mediação docente, na valorização da escuta e na construção coletiva de sentidos.

Com base nessas reflexões, pretende-se contribuir para a ampliação do debate sobre o papel da literatura na EJA e, sobretudo, para a afirmação de que a formação leitora crítica, ancorada na experiência estética e na pluralidade dos sujeitos, deve ser compreendida como um compromisso ético, pedagógico e político.

3.1 Educação de Jovens e Adultos: algumas ponderações

Antes de abordar diretamente essa relação necessária entre leitura literária e EJA, é importante destacar que não foi feito um resgate histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, e isso não quer dizer que não seja importante entender seu processo de constituição, mas o principal objetivo desta seção é refletir a leitura literária nessa modalidade. Abordar essa relação é uma atividade complexa, devido à escassez de literatura específica sobre este assunto. Por isso, antes de adentrar este relacionamento que precisa existir, faz-se necessário considerar

algumas questões sobre o analfabetismo, visto que estão intimamente relacionados.

Formar leitores no Brasil não é tarefa fácil, como foi discutido na seção anterior, e isto é reflexo da nossa própria história, pois, como afirmam Lajolo e Zilberman (2019, p. 86), “a permanência da escravidão negra, fator de violenta clivagem social entre os poucos brancos educados e o grande número de pretos analfabetos, era a marca mais ostensiva do atraso cultural”. O Brasil tem, portanto, uma história com a prática de leitura recente e precária, pois, segundo as autoras citadas, fomos, por muito tempo, uma República sem livros e sem leitores, e sequer existia algum tipo de formação de professores com esse horizonte.

Segundo Gadotti (2014, p. 13), “onde está a pobreza extrema, está presente o analfabetismo”, e este é “uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural” (Gadotti, 2014, p. 19). Essa relação direta entre exclusão social e ausência de acesso ao conhecimento formal revela o quanto o analfabetismo ultrapassa a dimensão individual e passa a representar uma falha estrutural das sociedades desiguais. Ainda segundo o autor, nenhuma sociedade resolveu seus problemas econômicos e sociais sem colocar a Educação de Jovens e Adultos nesta equação de forma simultânea.

Diante da realidade apontada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2024, mencionada anteriormente, mesmo o analfabetismo tendo um histórico de queda nos últimos anos no Brasil, ainda existe uma barreira evidente entre os educandos da EJA e a leitura. Essa barreira não se restringe apenas à capacidade de decodificar palavras, mas diz respeito à ausência de práticas significativas e ao distanciamento da cultura letrada.

Nesse sentido, embora tenhamos uma população alfabetizada em termos técnicos, é preciso reconhecer, como observa Mortatti (2018, p. 79), que, “se é direito individual buscar meios de se tornar “letrado”, é dever do Estado garantir o direito de todos ao acesso e usufruto da cultura escrita, como uma das formas de sua inclusão social, cultural e política”. Portanto, considerando a miséria social e cultural que assola este país, torna-se urgente repensar o que significa, de fato, garantir o direito à educação.

Contudo, vale ressaltar a crítica feita por Castro (1999), na qual o autor enfatiza que não podemos atribuir somente, ou totalmente, à escolaridade tardia e ao analfabetismo o atraso econômico dos países, pois isso seria apenas uma forma de “camuflar o jogo de poder e a ausência de vontade política do Estado” (Castro, 1999, p. 96) em investimentos e políticas de leitura para as camadas mais populares da sociedade. Essa crítica é essencial para compreendermos que a exclusão é, antes de tudo, resultado de um projeto de sociedade que privilegia poucos em detrimento de muitos.

Sem acesso à cultura letrada, um indivíduo terá muito mais dificuldades hoje para exercer seus direitos de cidadania. Educar para um país sem miséria é educar sobretudo os que mais necessitam da Educação, aqueles e aquelas que tiveram seu direito à Educação duplamente negado: primeiro ao não poderem, quando crianças, frequentar a escola e, depois, quando adultos, ao lhes ser negado, mais uma vez, o acesso à Educação (Gadotti, 2014, p. 13).

Essa situação evidencia que a exclusão educacional não se restringe ao acesso inicial à escolarização, mas também se manifesta na continuidade e qualidade da educação recebida. Nesse sentido, Mortatti (2018) faz um alerta pertinente para o fato de que a mera alfabetização não garante, por si só, o letramento. Para a autora, muitas pessoas podem ser alfabetizadas, mas não têm acesso ou não desenvolvem as competências necessárias para usar a leitura de forma significativa em sua vida cotidiana. Da mesma forma, há indivíduos com certa formação, mas que permanecem excluídos do mundo da cultura escrita, não conseguindo participar plenamente da esfera pública do conhecimento, da estética e da reflexão crítica. Essa exclusão, muitas vezes, se dá em nome de um falso “respeito” às condições culturais e sociais precárias de certos grupos, mas, na realidade, impede o acesso a um direito fundamental: o direito de participar ativamente do mundo público da cultura letrada.

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos, é crucial entender o que diz Gadotti (2014) sobre esses indivíduos não estarem apenas aprendendo a ler e a escrever, e, sim, reconstruindo suas vidas, após terem sido duplamente privados do direito à educação: primeiro, na infância, ao não poderem frequentar a escola, e, depois, na vida adulta, ao não terem acesso a uma educação que os acolhesse e respeitasse suas necessidades. Assim, para educar em um país como o nosso, sobretudo aqueles que mais precisam da educação, é preciso reconhecer que a luta contra o analfabetismo está intimamente ligada à superação das desigualdades sociais. Por isso, a eliminação do analfabetismo no Brasil não se resume à oferta de cursos de alfabetização: a educação de adultos e a alfabetização devem ser tratadas de maneira integrada. Mas o que falta para que isso aconteça?

O que falta para eliminarmos o analfabetismo no Brasil? Falta, principalmente, vontade política e planejamento. Vontade política não só dos governos, mas também da sociedade. A vontade política dos governos depende muito da organização e da pressão da sociedade. Direitos são conquistas, não doações. Trata-se de decidir se queremos fazer política para as pessoas ou somente para as coisas. E trata-se, ainda, não só de alfabetizar jovens e adultos, mas de inseri-los num sistema educacional que os acolha e não que os expulse novamente. Os sistemas de ensino de hoje não estão preparados para receber alunos egressos dos cursos de alfabetização de adultos. São necessários programas especiais para jovens, adultos e idosos, em um sistema educacional realmente popular e democrático – isso, no âmbito da federação, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração e de uma gestão participativa (Gadotti, 2014, p. 34).

Com as palavras de Gadotti (2014), fica evidente que o maior desafio não é a alfabetização de jovens e adultos, é a garantia para que essas pessoas tenham um sistema educacional que as acolha e permita que continuem aprendendo, em vez de serem excluídas novamente. Ou seja, é preciso, segundo Paiva (2004, p. 41-42), repensar o que significa educar jovens e adultos, visto que “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeito e reconhecer as diferenças e os iguais”.

Diante do que foi dito até aqui e para que consigamos chegar aonde queremos, faz-se necessário também compreender o que é a Educação de Jovens e Adultos, quem são os sujeitos que dela fazem parte e como ela é tratada em nosso país.

Antes de mais nada, é relevante destacar que, segundo Gadotti (2013), a Educação de Jovens e Adultos é um direito humano. Contudo, como observa Castro (1999), definir um conceito para a educação de adultos é difícil, pois, de acordo com Gadotti (2013), a educação de adultos foi compreendida de diferentes formas, devido a muitas interpretações. Entre elas, educação moral, educação permanente, educação de base, educação comunitária, e, devido a sua pluralidade, em 1997, em conferência realizada pela Unesco, entendeu-se a Educação de Adultos como “um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários” (Gadotti, 2013, p. 16). Nessa mesma direção, o documento final da conferência enfatiza:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Unesco, 1997, p. 1).

Tal compreensão reforça a necessidade de se pensar a Educação de Jovens e Adultos não como um apêndice do sistema educacional, mas como um campo prioritário de investimento político e pedagógico.

Nessa direção, conforme Castro (1999), a partir da década de 40, do século XX, foram criadas várias campanhas e movimentos aqui no Brasil para contemplar os adultos nos projetos educativos. Porém, como afirma o autor, estes projetos não tiveram muito sucesso devido a alguns fatores políticos, além do que ele trata como a burocratização e fisiologismo da nossa educação. Passadas mais de duas décadas da publicação da obra deste autor, é possível afirmar que muitos dos desafios apontados por Castro (1999) ainda permanecem, visto que essa modalidade continua, em grande parte, à margem das prioridades governamentais, enfrentando

entraves relacionados ao financiamento, à valorização docente e à ausência de políticas específicas para sua efetivação com qualidade e equidade.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Educação Básica brasileira como uma de suas modalidades, sendo um direito fundamental para todas as faixas etárias, incluindo jovens, adultos e idosos, conforme garantido pela Constituição Federal em seus artigos 206 e 208 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) no artigo 37. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 estabelece diretrizes operacionais, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 dispõe sobre diretrizes e normas para a oferta da EJA.

Além do respaldo legal apresentado, o Parecer CNE/CEB 11/2000 aponta três funções específicas: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora diz respeito não só à igualdade perante a lei, mas ao “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (CNE/CEB, 2000, p. 6). Já a função equalizadora refere-se à garantia da redistribuição dos bens sociais de forma igualitária. E, nesse sentido, esta função é de suma importância na temática desta pesquisa, visto o que está dito no documento citado quanto a um dos objetivos da modalidade: “Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (CNE/CEB, 2000, p. 9). Por fim, a função permanente ou qualificadora corresponde “à tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (CNE/CEB, 2000, p. 10), reafirmando que o ser humano tem capacidade de se desenvolver e o direito de se realizar independentemente de sua idade.

Ao longo de sua história, a EJA tem enfrentado desafios e alcançado conquistas, sempre na busca de um espaço de protagonismo dentro do sistema educacional brasileiro. Contudo, é importante dizer que a EJA se diferencia da educação escolarizada, pois, segundo Scortegagna e Silva (2023, p. 23 e 24), consiste em “uma modalidade que precisa atender às necessidades educacionais que os seus sujeitos necessitam, num processo de formação integral, permanente e que atenda aos seus anseios”. Por isso, é essencial que ela ocupe seu devido lugar, proporcionando acesso à educação para um público diversificado e com diferentes necessidades. Essa perspectiva é reforçada pelas Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que reconhecem a complexidade e a pluralidade dos sujeitos da modalidade.

Nesse sentido, compreende-se que os sujeitos da EJA estão distribuídos de forma ampla e diversificada na sociedade brasileira, necessitando o envolvimento das demais etapas e modalidades da Educação Básica para garantir a aprendizagem e a escolarização dos sujeitos do campo, jovens em e com defasagem de aprendizagem na escolarização por séries, anos ou ciclos; pessoas em situação de privação total ou parcial de liberdade nos sistemas prisionais; povos e comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas; itinerantes, refugiados e migrantes, pessoas portadores de deficiência em perspectiva atendimento educacional inclusivo ou especializado; pessoas em situação de rua e demais sujeitos ao alcance da modalidade EJA (Brasil, 2021, p. 19).

Diante disso, evidencia-se que a EJA não corresponde à homogeneidade com a qual é tratada por muitos e até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, pelo contrário, a heterogeneidade é uma das suas grandes marcas. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021, os sujeitos da EJA apresentam uma grande diversidade em termos de identidades e contextos sociais, exigindo uma oferta educacional flexível, que atenda às especificidades de cada grupo. Esse público inclui, além de jovens e adultos, idosos e pessoas em situação de vulnerabilidade, como aquelas em privação de liberdade ou em contextos de mobilidade, como migrantes e refugiados. A educação voltada para essas populações deve ser organizada de forma a garantir não só o início, mas também a continuidade da escolarização, com formas de oferta que atendam às suas particularidades e realidades, o que encontra respaldo na LDBEN (Lei nº 9.394/96), quando esta afirma que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e aos adultos, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, s/n).

De acordo com Diretrizes Operacionais (CNE/CEB Nº 1 de 2021), a EJA pode ser oferecida de diferentes maneiras, como no formato presencial, semipresencial, a distância (EJA/EaD) ou articulada à educação profissional, com ênfase em qualificação técnica. Esses formatos atendem ao previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), garantindo a continuidade do processo educacional, seja no começo da escolarização ou em um momento posterior, com o objetivo de possibilitar a inserção ou recolocação no mercado de trabalho.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, diante de todo o seu histórico e lutas para a sua existência e permanência, leva-nos a refletir sobre o que disse Soares (2018, p. 837): “a identidade da educação brasileira foi traçada pelo elitismo que restringia a educação às classes dominantes”. E, ao olharmos para educandos da EJA, percebemos a divisão de classes em nossa sociedade, definida pelo sistema capitalista de produção, o que traz clareza para compreendermos que é uma modalidade de ensino destinada a um grupo marcado pelas

desigualdades sociais e escolares, o que causa uma enorme exclusão econômica, social, cultural, comprometendo significativamente o desenvolvimento pleno da cidadania. Nesse cenário, é imprescindível considerar o alerta feito por Gadotti (2013):

A alfabetização de adultos deve deixar de ser um gueto, para tornar-se uma política pública, uma “modalidade da educação básica”, como está escrito no Plano Nacional de Educação. Precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área. Os analfabetos tiveram uma experiência negativa da escola e reincluí-los nela exige a adoção de metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os erros cometidos antes, na escola que frequentaram e da qual foram expulsos (Gadotti, 2013, p. 21).

A partir dessa reflexão, compreende-se que não basta inserir o público da EJA novamente na escola; é preciso transformar a escola em um espaço que acolha, valorize e reconheça os saberes desses sujeitos, rompendo com práticas excludentes e homogeneizantes que marcaram sua trajetória.

A organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no 3º segmento correspondente ao Ensino Médio público desta pesquisa, tem passado por importantes reformulações normativas que buscam garantir maior qualidade, equidade e relevância para os sujeitos que dela participam. A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 estabelece que esse segmento deve ter uma carga horária mínima de 1.200 horas, quando ofertado com foco exclusivo na formação geral básica, podendo ser organizada em módulos semestrais de 400 horas. Essa formação deve estar articulada aos itinerários formativos previstos na Lei nº 13.415/2017, os quais compreendem tanto percursos propedêuticos quanto técnico-profissionalizantes, permitindo que os educandos não apenas continuem seus estudos, mas também tenham condições concretas de inserção ou reinserção no mundo do trabalho. A proposta curricular, por sua vez, deve respeitar os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando as áreas do conhecimento e, sobretudo, as especificidades dos sujeitos da EJA.

É preciso destacar uma lacuna importante: a ausência da EJA como modalidade explicitamente contemplada na Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017), pois estabelece competências e habilidades para a educação básica, mas não oferece diretrizes específicas para a EJA, desconsiderando as particularidades e demandas desse público. Além disso, vale ressaltar que apesar da reconfiguração significativa do lugar da literatura após a chegada da BNCC, visto que antes a literatura era vista, muitas vezes, como uma disciplina isolada e focada em aspectos históricos, o documento a reposicionou como um campo de conhecimento vivo e fundamental para a formação integral do estudante, orientando que a

leitura literária deve ser uma prática social, um ato de fruição e um meio de o leitor construir sentidos, o documento deixa a desejar em alguns aspectos, conforme afirma Fernandes (2021):

Enfim, depreende-se que a Base se constitui em um documento importante para a Educação no Brasil, contudo, pela ausência de clareza nas orientações, torna-se omissa em relação aos conteúdos, pois ao adotar o sistema de competências e habilidades, não direciona os conteúdos essenciais para o ensino de Literatura. Essa omissão é extremamente nociva às práticas docentes, porque a elaboração dos currículos e planos de trabalho docentes dependem da clareza e do direcionamento dos documentos orientadores da Educação Básica (Fernandes, 2021, p. 50).

Essa omissão revela uma concepção normativa que tende à padronização curricular, o que afeta ainda mais uma modalidade como a EJA, pois desconsidera as realidades heterogêneas e os percursos interrompidos dos sujeitos jovens, adultos e idosos que a compõem. Assim, é necessário problematizar a ideia de que uma mesma base comum possa atender igualmente a todos os segmentos da população, sem diferenciações metodológicas, didáticas e curriculares.

Nesse sentido, mais do que alinhar-se à BNCC, a EJA necessita de um currículo sensível, flexível e contextualizado que valorize os saberes prévios dos estudantes, respeite seus tempos e ritmos de aprendizagem e esteja profundamente conectado às suas experiências de vida e aos territórios que ocupam. Dessa forma, a organização curricular voltada à EJA deve romper com modelos homogêneos e tecnicistas, priorizando a construção de conhecimentos significativos e emancipatórios, capazes de promover não apenas a escolarização, mas a formação integral e cidadã.

Compreender esse contexto histórico, político e social da EJA é essencial para que se possa refletir, com profundidade, sobre a relação entre essa modalidade e o acesso à leitura literária. É a partir dessa compreensão que se torna possível repensar as práticas pedagógicas.

3.2 O ensino de literatura e a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos

Diante do que foi dito, compreendemos que o contexto da Educação de Jovens e Adultos requer práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes, cujas trajetórias educacionais são frequentemente interrompidas por fatores externos, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho ou o acesso limitado à escola. Por isso, propusemos a reflexão sobre a importância da prática de leitura literária dentro desta modalidade.

Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se considera que a prática pedagógica, é muito mais do que a simples aplicação de um plano de aula, ou seja, trata-se de

uma intervenção intencional para Zabala (1998), o que, segundo Franco (2015,2016), é uma práxis¹⁰, um processo complexo que une o pensamento prático do professor — seu “saber-fazer” no cotidiano da sala de aula — com uma profunda capacidade reflexiva sobre a ação. Para a autora, a prática pedagógica é o fundamento que dá sentido e direção à prática docente, pois ela não se resume à execução de tarefas, mas é uma ação intencional e consciente que busca a transformação social e a humanização. É um ato que se opõe diretamente ao modelo técnico-científico, que despersonaliza o ensino ao focar apenas na transmissão de informações e na reprodução de comportamentos.

Nesse contexto, em consonância com esses autores, uma prática pedagógica de leitura literária na EJA não pode ser meramente técnica, focada apenas em decifrar palavras e frases. Ela precisa ser uma práxis, um espaço de mediação e diálogo, no qual o professor, como agente reflexivo, ajuda os alunos a construírem sentidos a partir das próprias experiências e a compreender as camadas mais profundas da literatura. Assim, a leitura literária se torna uma ferramenta de humanização e de ação-reflexão, um ciclo contínuo que capacita os estudantes a transformarem a si mesmos e a sua realidade.

Diante disso, cabe destacar, conforme aponta Cosson (2014, p. 15), “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis”. Assim, quando falamos de leitura literária na educação básica, geralmente, pensamos em sua presença na sala de aula, metodologias e formação leitora para a educação infantil, ensino fundamental e médio. Mas pouco se fala e se faz nesse sentido para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ainda há, no meio escolar, quem questione: para que ensinar a ler literatura na EJA? Diante disso, a prática de leitura literária nessa modalidade constitui um campo de estudo necessário nos dias atuais. Mortatti (2018, p. 141) reforça essa urgência ao afirmar que:

[...] todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um suposto “respeito” a suas precárias condições culturais e sociais, justamente em nome de sua “salvação”; e têm direito já à conquista e à fruição desse direito, porque muitas de nossas crianças poderão ter morrido de “bala ou vício” bem antes que a arrogância de certos avaliadores – escudados em perversas “lógica de mercado” e “política de resultados” – ou a ingenuidade de tantos professores – escudados em milagrosas “evidências científicas” a encobrir as inconfessas insuficiências de sua formação profissional – permitam considerá-las “alfabetizadas” e, portanto, “prontas”, “maduras” e, finalmente, “autorizadas a ler textos (Mortatti, 2018, p. 141).

¹⁰ Conceito de práxis com base em Freire (1987, p. 52): “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Essa reflexão revela a importância de garantir o acesso à literatura para todos os sujeitos educacionais, independentemente de sua faixa etária ou condição social, e destaca a necessidade de superar preconceitos e práticas que limitam o potencial formativo da leitura literária na EJA.

Nesse mesmo sentido, Colomer (2007) lembra que a literatura foi, por muitos séculos, o eixo central no ensino de língua, bem como na formação moral e cultural das sociedades. Porém, segundo a autora, a partir da Segunda Guerra Mundial, a literatura foi perdendo a sua centralidade dentro do sistema educativo. Além disso, as transformações ocorridas nas sociedades pós-industriais foram redefinindo a formação que esperavam que as escolas oferecessem, e, dentro dessa perspectiva, surgiu a ideia do sistema educativo obrigatório como esse lugar em que a cultura e a democracia social seriam construídas. Mas, como afirma a autora, “isso afetou em cheio o ensino de literatura, que havia sido até então um dos pilares da formação escolar, de modo que a gestação de um novo modelo educativo deixou seus objetivos de ensino desaparecidos na confusão” (Colomer, 2007, p. 21), deixando a leitura literária em segundo plano. Zilberman (2009) reforça essa crise ao afirmar:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação (Zilberman, 2009, p. 17 e 18).

Essa retomada crítica do lugar da leitura literária na escola mencionada por Zilberman (2009) evidencia uma crítica histórica à forma como a escola lida com a leitura, apontando que, na maior parte do tempo, ela não a promoveu como experiência significativa, restringindo-a a atividades de cunho pragmático e funcional. A leitura, nesse contexto, deixou de ser um caminho de aproximação com a literatura e passou a ser instrumentalizada por finalidades escolares alheias à formação do leitor. No entanto, em um cenário contemporâneo marcado por crises no ensino, a autora afirma que a leitura reaparece como uma necessidade urgente, por ser capaz de reaproximar os sujeitos da literatura.

Corroborando com essa mesma linha de raciocínio, Mortatti (2018) afirma que o indivíduo, ao ler um texto literário, tem a oportunidade de se confrontar com aspectos profundos de sua psique e de sua realidade, criando novas relações entre a realidade e o mundo da fantasia.

Entretanto, a leitura literária na escola, muitas vezes, não aproveita todo o seu potencial de transformação. Com isso, a autora observa a importância de um trabalho de ensino que considere a leitura como um processo interativo e dinâmico, que envolva a crítica, a argumentação e a reflexão sobre as obras literárias. Portanto, para que o ensino de literatura cumpra seu papel na formação do leitor, é essencial que se repense o lugar do texto literário na escola, reconhecendo-o não apenas como objeto de estudo, mas também como mediador da constituição do sujeito leitor.

Para a autora, o ensino de literatura deve ter, como objetivo primordial, a formação do gosto literário, entendido como a capacidade de discriminar e discernir os diferentes valores e qualidades das obras literárias. Este gosto não se limita a uma preferência pessoal, mas se insere em um contexto cultural e histórico mais amplo, envolvendo a arte e a literatura como fenômenos do mundo público da cultura, cruzando-se as dimensões estéticas e políticas. Para Mortatti (2018), ensinar o gosto literário é, portanto, ensinar a tomar decisões conscientes e fundamentadas sobre o que leem, considerando o papel das obras literárias não apenas no plano individual, mas na construção coletiva de valores culturais.

No que concerne ao ensino de literatura, Munita (2024) descreve um processo evolutivo de modelos didáticos. Inicialmente, o ensino se estruturava sob um modelo historicista, priorizando fatores externos e contextuais à obra. Posteriormente, em 1980, ocorreu uma inflexão didática, centrando o ensino nos processos de compreensão e interpretação, o que resultou em uma modalidade de leitura crítica distanciada. Seguiu-se o modelo comunicativo, que, embora ainda persista em diversos contextos, focalizou a aprendizagem da leitura a partir de textos funcionais e gêneros discursivos, servindo como suporte para atividades linguísticas. É nesse cenário que emerge o movimento de “desescolarização” da literatura, propondo uma abordagem mais livre e lúdica. O que, para Bajour (2012, p. 87), “significaria, em sutil e gracioso gesto, privar do direito a um campo de experiência estética milhões de crianças e jovens que só podem ter algum contato com o literário no contexto escolar” (Bajour, 2012, p. 87).

Nesse sentido, a autora afirma que “não há motivos para que a responsabilidade da escola de propiciar aos alunos experiências culturais ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário” (Bajour, 2012, p. 85). Promover a leitura na escola não significa afastar-se das metas educativas, mas, ao contrário, “dar novas formas e significados às tarefas educacionais” (Bajour, 2012, p. 86). Por isso, a autora defende que “a combinação das contribuições interessantes vindas do campo da promoção e da ressignificação da ideia de ‘escolar’ – insuflando-a com suas melhores ressonâncias quando se

pensa na leitura – seja um modo renovado de pensar a tarefa de ensinar a ler” (Bajour, 2012, p. 87).

O movimento de “desescolarização” trouxe também efeitos negativos, ao reduzir a intervenção docente, segundo Munita (2024). Diante dessas críticas e dos efeitos observados, o atual panorama do ensino de literatura, conforme o autor, baseia-se em duas vertentes principais: aquela que visa ao saber conceitual (o conhecimento teórico) e aquela que tem o prazer como objetivo primordial.

A evolução culminou na definição de que a educação literária deve perseguir objetivos duplos e complementares: desenvolver a competência interpretativa e fomentar hábitos de leitura por meio de uma relação prazerosa com os textos. É crucial destacar que, embora complementares e passíveis de planejamento conjunto, esses objetivos são alcançados por meio de atividades de leitura distintas, cada qual com suas próprias intencionalidades pedagógicas.

Diante disso, Martins (2006) argumenta que a escola precisa aproximar os educandos do texto literário, através da criação de estratégias diversificadas, levando-os a ler e a perceber as possibilidades de significação do texto literário, as quais os ajudam a conhecer a si mesmos, sua comunidade e sua realidade mais profundamente, pois, conforme ressalta Cosson (2009):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2009, p. 33).

A reflexão de Cosson (2009) reforça a ideia de que a leitura deve ser entendida como uma prática social e histórica, na qual o leitor constrói sentidos a partir de suas experiências e contextos culturais. Além disso, o autor questiona também a ideia de que a leitura pode ser “simples”, apontando que a verdadeira força humanizadora da literatura só pode ser experienciada por meio de uma leitura que ultrapasse as superficialidades, que esteja imersa em um processo crítico e reflexivo. Para o autor, a “leitura simples” é a prática focada apenas no ato de decifrar palavras e frases. No entanto, para Cosson (2009), esse tipo de leitura ignora as camadas mais profundas da literatura, aquelas que abrem caminhos para a compreensão do mundo e da própria existência humana, pois, como diz Ricardo Azevedo (1999, p. 41) em seu poema “Aula de leitura”:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver

pode até se surpreender:
 vai ler nas folhas do chão,
 se é outono ou se é verão;
 nas ondas soltas do mar,
 se é hora de navegar;
 e no jeito da pessoa,
 se trabalha ou se é à-toa;
 na cara do lutador,
 quando está sentindo dor;
 vai ler na casa de alguém
 o gosto que o dono tem;
 e no pêlo do cachorro,
 se é melhor gritar socorro;
 e na cinza da fumaça,
 o tamanho da desgraça;
 e no tom que sopra o vento,
 se corre o barco ou vai lento;
 também na cor da fruta,
 e no cheiro da comida,
 e no ronco do motor,
 e nos dentes do cavalo,
 e na pele da pessoa,
 e no brilho do sorriso,
 vai ler nas nuvens do céu,
 vai ler na palma da mão,
 vai ler até nas estrelas
 e no som do coração.
 Uma arte que dá medo
 é a de ler um olhar,
 pois os olhos têm segredos
 difíceis de decifrar.

O poema ilustra, de forma sensível e concreta, como a leitura ultrapassa a simples decodificação de palavras, envolvendo uma interpretação ampla dos sinais do mundo ao nosso redor — desde a natureza até as emoções humanas expressas em olhares e gestos. Essa compreensão amplia o conceito tradicional de leitura, reforçando que ler é, acima de tudo, uma prática social complexa e multifacetada.

É justamente por isso que se torna essencial o letramento literário proposto por Cosson (2009) como prática social e apropriação da literatura enquanto linguagem. Para o autor, o letramento literário tem um relacionamento diferenciado com a escrita, pois tem o potencial de inserir o sujeito no mundo a partir do domínio da palavra. Por isso, há a necessidade da sua presença na escola.

No entanto, é importante ressaltar a necessidade de um trabalho específico com a literatura na sala de aula, visto que, segundo Cosson (2009), a leitura literária precisa ocupar

um lugar bem definido devido a sua relevância. Por isso, é responsabilidade da escola a inserção de práticas de leitura literária com o objetivo de formar leitores com conhecimentos autônomos. Ao fomentá-la, o educador possibilita ao estudante não apenas o hábito de ler, mas a habilidade de compreender e questionar o que lê, de relacionar o texto com as próprias vivências e com o mundo em que vive. A leitura literária, portanto, não é apenas uma fonte de prazer, mas um exercício de pensamento crítico, que permite ao leitor articular suas ideias, desenvolver sua criatividade e construir uma visão mais ampla e sensível da realidade.

Essa compreensão fundamenta a necessidade de um ensino de literatura que tenha como objetivo primeiro “contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos” (Colomer, 2007, p. 31). Por isso, segundo a autora, o trabalho de ensinar literatura e formar leitores deve estar centrado na promoção do letramento como uma prática que visa à inclusão plena do sujeito no mundo da cultura escrita. Esse processo não deve ser restrito a técnicas de decodificação, mas, sim, a um desenvolvimento crítico e autônomo, que permita ao indivíduo acessar, questionar e transformar o conhecimento, os valores e as práticas culturais. Além disso, Mortatti (2018) reforça que, para alcançar esse objetivo, é necessário que o ensino da literatura se baseie na leitura de textos literários, de diferentes gêneros e épocas, e não em uma abordagem superficial ou panorâmica. Como afirma Colomer (2007, p. 09), os livros devem ser “os melhores colaboradores dos professores na educação leitora e literária de seus alunos. A leitura de livros é o ponto de intersecção entre leitura, literatura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura”.

Entretanto, Munita (2024, p. 89) afirma que “não basta criar condições materiais de acesso ao livro, também é necessário trabalhar nas múltiplas mediações que condicionam a prática de leitura”. Tais mediações passam por três relações fundamentais: entre leitor e texto, entre leitores em diálogo e entre textos que se conectam na memória cultural do sujeito. É nesse horizonte que a figura do professor se afirma como mediador essencial:

[...] o professor multiplica suas intervenções, que vão desde o planejamento de espaços para confrontar as interpretações, passando pela reflexão metacognitiva, pela sistematização de conhecimentos, até garantir o acesso a uma ampla diversidade de textos e que favoreçam a participação em circuitos reais de circulação e mediação da literatura” (Munita, 2024, p. 100-101).

A leitura proposta deve ser intensiva, focada em obras significativas e que desafiem o leitor a se aprofundar nas complexidades da narrativa, do estilo e das ideias apresentadas. Além disso, como afirma Fernandes (2021):

Entende-se que o professor deve oferecer aos seus alunos textos literários cujos temas estejam presentes em seu cotidiano e, assim, fazê-los experimentar, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora. Esse elo motivacional pode ser a porta de entrada para a inserção dos clássicos na escola (Fernandes, 2021, p. 96).

Nesse ínterim, é preciso destacar o que diz Munita (2024) quando argumenta que o papel docente transcende a mera instrução da decodificação; a demanda atual exige o desenvolvimento de hábitos e do gosto pela leitura, para o qual a formação profissional nem sempre se mostra adequada.

A formação de leitores, segundo Bajour (2012), fundamenta-se em pilares essenciais que transformam a prática pedagógica. A autora destaca, primeiramente, “a enorme importância da escuta para o sucesso no trabalho com a leitura e com a formação de leitores” (Bajour, 2012, p. 10), além de considerar “outro pilar [que] é a seleção dos textos” (Bajour, 2012, p. 10). Esse processo exige “a necessidade do professor se assumir plenamente como sujeito do processo” (Bajour, 2012, p. 11), abandonando a posição de detentor do saber absoluto. A escuta ativa, nesse contexto, é descrita como “prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores”, podendo gerar “resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo” (Bajour, 2012, p. 45) como é a Educação de Jovens e Adultos. Para que os leitores desenvolvam a capacidade de discutir literatura de forma efetiva, um dos procedimentos fundamentais é a “garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos” (Bajour, 2012, p. 68).

Diante disso, segundo Santos (2014, p. 79), “ser professor leitor e de leitura implica promover um olhar diferenciado sobre a prática pedagógica mediante um cenário escolar complexo, mas que lhe permita vivenciar a reflexão”. Ademais, percebemos que o professor desempenha um papel fundamental ao criar estratégias que não apenas incentivem o gosto pela leitura, mas também promovam a compreensão crítica dos textos. Segundo Lajolo (2000), os professores de Língua Portuguesa devem ser familiarizados com a leitura literária, precisam conhecer, entender e ser capazes de explicar literatura para além da historiografia, com um conhecimento sólido de textos literários e uma formação continuada, que permita a seleção cuidadosa das obras a serem trabalhadas em sala de aula, possibilitando a construção de uma relação crítica com os textos, superando a interpretação pessoal e imediata, sem levar em conta as múltiplas camadas de significado que um texto literário pode oferecer.

Cabe ao professor, portanto, mediar a leitura de modo sensível e intencional, criando condições favoráveis para que o aluno se conecte com o texto e atribua sentido à experiência leitora. Essa troca, segundo Lajolo (2000), entre professor e aluno, não se resume à execução de um método, mas é construída por meio de experiências vividas, nas quais as escolhas de textos e as práticas pedagógicas devem ser baseadas na sua vivência pessoal. O educador que se dedica ao estudo contínuo e à reflexão sobre sua prática transmite, de forma mais autêntica, o prazer pela leitura aos seus alunos. Ele não ensina apenas a técnica de ler, mas também a forma de ler o mundo.

Dessa maneira, o ensino do gosto pela leitura se torna um processo dinâmico, em que o professor, ao se envolver com os textos e com a construção do conhecimento, compartilha uma experiência rica e profunda. No entanto, é importante destacar, como afirma Freire (1989), a importância de respeitar os níveis de compreensão dos educandos para evitar uma imposição autoritária da leitura do real. Imprimir a nossa visão de mundo sobre os educandos em nome de sua “libertação” seria cair no mesmo autoritarismo que se pretende superar. A verdadeira libertação ocorre quando os educandos são incentivados a construir, a partir de suas próprias vivências, sua própria compreensão da realidade. É nesse sentido que se insere a reflexão de Colomer (2003), ao afirmar que:

[...] se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade [...] (Colomer, 2003, p. 133).

Essa mediação crítica e respeitosa, por sua vez, deve ser pautada por uma escuta sensível e pela valorização das respostas singulares dos estudantes, sem as reduzir a padrões únicos de interpretação. Desse modo, o papel do educador, conforme reforça Colomer (2003), é ajudar os estudantes a interpretarem as múltiplas camadas de significado da literatura e a relacioná-las com sua própria vivência e visão de mundo, além de facilitar esse processo de descoberta e reflexão, sem impor suas próprias interpretações de forma autoritária, alinhando-se à concepção de Lajolo (2000, p. 108), para quem “a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível”.

Esse processo exige, contudo, flexibilidade pedagógica. Como afirma Colomer (2007, p. 118), “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre leitura literária e o aprendizado escolar”. Essa flexibilidade permite integrar a literatura a outros aprendizados, pois “a leitura literária pode expandir o seu

lugar na escola através de múltiplas atividades que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados” (Colomer, 2007, p. 159). Daí decorre que “incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura” (Colomer, 2007, p. 198).

Outro ponto importante e que merece ser aqui refletido com relação ao trabalho do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao estudo do texto literário é levar em consideração o que nos aponta Gadotti (2014) quando afirma que “é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia” (Gadotti, 2014, p. 17). Essa perspectiva é essencial quando consideramos que a EJA é uma modalidade de ensino que abrange indivíduos com histórias de vida e contextos extremamente diversos, como indígenas, quilombolas, pessoas em situação de rua e aqueles em privação de liberdade. Todos esses sujeitos, embora necessitem de uma pedagogia inclusiva e sem distinção, exigem métodos e materiais didáticos adaptados às suas especificidades. O respeito por suas histórias de vida é fundamental para que a educação não se torne uma nova forma de humilhação, como já aconteceu quando, na infância, a eles foi negado o direito de estudar.

Ao retomar seus estudos, os jovens e adultos alfabetizando precisam ser tratados com dignidade, reconhecendo seu saber, sua identidade e sua cultura, pois a metodologia adotada deve ser capaz de valorizar a experiência de vida de cada um. Por isso, é importante destacar no trabalho com a leitura literária na EJA o que diz Cosson (2014, p. 39): “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Nesse sentido, como aponta Neres (2019), muitos educandos da EJA não vivenciam experiências culturais como a leitura por deleite, visitas ao teatro, ao cinema, a feiras literárias ou mesmo à biblioteca. Diante disso, trabalhar com textos literários na EJA significa promover uma redistribuição simbólica, uma reparação de direitos culturais que, por tanto tempo, foram negados a esses sujeitos. Como a própria autora afirma, proporcionar esse contato é “distribuir equitativamente um bem simbólico cultural”, possibilitando “um conhecer de mundo sem fronteiras”, despertando sentimentos e reflexões capazes de transformar realidades (Neres, 2019, p. 50).

A vivência literária, nesse contexto, é atravessada pelas histórias de vida dos estudantes da EJA, por seus desejos e suas resistências, e encontra no professor um agente central, mediador sensível e referência leitora, como reforça Schaden (2023). A autora destaca que ler

para os estudantes pode assumir várias formas, seja por meio de poesias, contos, livros ilustrados, digitais, lidos em roda, em voz alta ou silenciosamente. O importante é garantir momentos didáticos significativos de leitura, mesmo (e principalmente) na EJA.

Conforme afirmam Mollica e Leal (2009, p. 07), “os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal”. Essa premissa é fundamental para o planejamento da prática pedagógica. Por essa razão, as autoras defendem que as ações educativas destinadas a esse público devem considerar também a escolarização anterior, seja ela incompleta ou inexistente. Isso significa levar em conta a diversidade de níveis de letramento social e escolar. Tal diversidade, frequentemente percebida como um empecilho, deve, na verdade, ser o ponto de partida para as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Por outro lado, é importante destacar, como alerta Corrêa (2020, p. 38), que em meio à valorização de uma variedade de gêneros textuais nas últimas décadas, os textos literários acabaram sendo deslocados do centro das práticas escolares. Ainda que os estudantes da EJA dominem gêneros cotidianos como bilhetes, mensagens e formulários, são justamente os textos literários os que menos acessam em sua vida diária, sendo, portanto, responsabilidade da escola criar essas pontes. Nesse processo, a formação docente fundamental. Como defende Barboza (2022, p. 56), o letramento literário também deve compor a formação dos professores, pois não basta dominar os aspectos gramaticais se a aula não for capaz de promover sensibilidade, imaginação e pensamento crítico.

Com base nas pesquisas analisadas no estado da arte desta dissertação, constata-se que as práticas educativas desenvolvidas nas pesquisas demonstram que a leitura literária se fortalece quando organizada por meio de metodologias dialógicas e contextuais, como rodas de conversa, saraus, murais literários e sequências didáticas que privilegiam o protagonismo discente. Além disso, foram apresentadas propostas com uma variedade significativa de gêneros literários e discursivos que podem ser trabalhados em sala de aula, com foco no desenvolvimento do letramento literário e da formação de leitores críticos e sensíveis, a saber: conto, cordel, poesia, narrativas memorialísticas, livro ilustrado, literatura de massa, como quadrinhos, roteiros, músicas e curtas-metragens, romance de formação e obras clássicas da literatura.

Essa variada gama de possibilidades apresentadas demonstra que o ensino de literatura na EJA não deve se restringir a um único tipo de texto, mas ampliar as possibilidades de contato com diferentes linguagens e modos de dizer o mundo. Tal diversidade permite a ativação de competências leitoras que valorizam a sensibilidade estética, a reflexão crítica e o vínculo entre

o lido e o vivido, reafirmando a centralidade da literatura na formação de sujeitos conscientes e autônomos.

Diante de tudo que foi dito, e buscando responder às provocações de Andruetto (2012) sobre o lugar da literatura na escola, reafirma-se que a literatura “convém a todos” e, por isso, deve ser sustentada com compromisso pedagógico e político. Como nos lembra Todorov (2009), a literatura “ajuda a viver”, e, nesse sentido, a EJA, enquanto espaço de reconstrução de trajetórias e afirmação de identidades, é também lugar privilegiado para que essa ajuda se concretize por meio da palavra literária.

Encerrando, portanto, este referencial teórico, compreendemos que a leitura literária na EJA não é um luxo, mas um direito e uma necessidade. A literatura tem papel transformador, e seu ensino deve ser planejado com intencionalidade, diálogo com as vivências dos educandos e abertura à pluralidade de vozes e experiências. A seguir, apresentamos a metodologia desta pesquisa, com o intuito de explicitar os caminhos percorridos para a construção da proposta didática desenvolvida com base nesses fundamentos.

4 A ROTA DA PESQUISA CONSTRUÍDA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, s/n).

Esta premissa freireana orienta a compreensão de que a prática pedagógica e a investigação científica são faces de uma mesma moeda, ambas comprometidas com a transformação da realidade. Sob essa ótica, a pesquisa em questão reconhece a leitura literária como um elemento essencial para a formação integral dos indivíduos e para a participação efetiva na sociedade, pois dialoga com a perspectiva de Candido (2011), o qual olha para a literatura como um meio que permite ao sujeito organizar seu caos interno e compreender a complexidade da condição humana. Além disso, defendemos a literatura como um direito de todos, como afirma o autor citado.

É nesse contexto que se estrutura esta seção, dedicada à apresentação do percurso metodológico adotado. Esta parte descreve, de maneira sistematizada, a abordagem, o delineamento do trabalho de campo, os procedimentos de geração e análise de dados, o local e os participantes da pesquisa, bem como os aspectos logísticos e éticos. Trata-se, portanto, de uma seção fundamental para sustentar a coerência entre os objetivos da investigação e os caminhos metodológicos escolhidos.

4.1 Abordagem da pesquisa

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Bauer e Gaskell (2008, p.23), “lida com interpretações das realidades sociais” e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, está relacionada aos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009). Dessa forma, é um tipo de pesquisa que explora significados e contextos, envolve subjetividade, é interpretativa, utiliza métodos flexíveis e foca em contextos específicos. Por isso, Martins (2004) afirma que as metodologias qualitativas desafiam o pesquisador ao investigar microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais.

Além disso, é importante destacar que essa abordagem se distancia de modelos rigidamente estruturados, tendo um caráter interpretativo e reflexivo, conforme afirma Esteban (2010). A autora pontua também que esse tipo de pesquisa dá atenção aos elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos. Desse modo, essa abordagem tende a favorecer uma análise aprofundada dos discursos, das práticas e das percepções dos sujeitos envolvidos no contexto de investigação, enfatizando o caráter descritivo e interpretativo dos

dados, privilegiando o entendimento do significado das ações humanas a partir da perspectiva dos participantes, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Ademais, a presente pesquisa, a partir de seus objetivos, adotou uma perspectiva exploratória, tendo em vista o que afirma Gil (2002) ao falar sobre pesquisas exploratórias:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

A opção pela abordagem qualitativa de cunho exploratório para esta pesquisa justifica-se pelo “protagonismo que adquirem as vozes dos principais protagonistas dos fenômenos socioeducativos abordados” (Esteban, 2010, p. 132) e a necessidade de investigar, em profundidade, as práticas pedagógicas de leitura literária realizadas por professora de Literatura nos ciclos V e VI da EJA. Além disso, pela possibilidade que essa abordagem permite de captar as especificidades da experiência docente e suas adaptações ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha se alinha à compreensão de que os fenômenos educativos não podem ser dissociados dos contextos em que ocorrem. Nesse ínterim, essa perspectiva é também humanística, visto que como afirma Esteban (2010):

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. Os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real (Esteban, 2010, p. 129).

Em consonância com esse pensamento, Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 41) apontam que essa abordagem “traz um ponto de vista novo, natural e holístico”. Por isso, para investigar as práticas pedagógicas na EJA considerando as múltiplas dimensões que atravessam o fazer docente, como a trajetória dos sujeitos envolvidos, os recursos disponíveis, os sentidos atribuídos à leitura e à literatura e os desafios cotidianos da sala de aula, a pesquisa qualitativa torna-se a mais coerente.

Dessa forma, o método qualitativo possibilitou, portanto, dar voz à professora, reconhecendo sua trajetória e estratégias como elementos centrais para compreender o fenômeno estudado. Nesse sentido, esta investigação buscou e busca dar “voz e vez” aos

professores de Literatura e Língua Portuguesa como um todo, permitindo que suas narrativas, reflexões e desafios sejam compreendidos e valorizados.

4.2 Forma de trabalho de campo

O campo dentro da pesquisa qualitativa é “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 62). Diante disso, a pesquisa de campo é uma etapa essencial deste estudo, pois permite a geração de dados diretamente no ambiente onde ocorrem as práticas pedagógicas de leitura literária. Essa aproximação com o contexto escolar possibilita uma compreensão mais detalhada e realista das dinâmicas entre professores e estudantes, além de evidenciar os desafios e as estratégias empregadas pelos docentes.

Esse tipo de investigação permite ao pesquisador observar diretamente o ambiente, captando não apenas o que é relatado, mas também como as práticas se manifestam em situações cotidianas. Na EJA, onde os contextos são marcados por especificidades como a heterogeneidade das turmas, a diversidade cultural e os desafios socioeconômicos dos alunos, a pesquisa de campo oferece a oportunidade de analisar como esses fatores influenciam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.

Diante desse contexto, esta pesquisa adotou o estudo de caso como estratégia metodológica, o qual, para Fonseca (2002), pode ser definido como:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Em consonância com essa definição, Yin (2001) afirma que o estudo de caso é particularmente útil quando se deseja explorar fenômenos complexos em seu contexto natural, permitindo uma compreensão holística e detalhada. Essa estratégia, segundo o autor, possibilita uma investigação multifacetada, combinando diferentes fontes de dados, como entrevistas, observações e análises de documentos pedagógicos. Assim, podemos dizer que o estudo de

caso é uma abordagem metodológica que se caracteriza pela investigação intensiva de um ou poucos objetos em profundidade, considerando suas particularidades e o contexto em que estão inseridos. E, conforme Stake (1995), trata-se de um método apropriado para compreender a singularidade e a complexidade de situações específicas, permitindo ao pesquisador explorar os significados atribuídos pelos sujeitos e a interação entre diversos fatores que influenciam o fenômeno estudado.

Segundo André (2005), a origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta o final do século XIX e início do século XX com o principal propósito de realçar as características da vida social. Já na área de educação, eles aparecem nas décadas de 60 e 70 em manuais de metodologia de pesquisa. É importante destacar que, segundo as pesquisas da autora, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo, e o conhecimento gerado tem um valor em si mesmo.

Ainda segundo a teoria apresentada pela autora supracitada, nesta pesquisa, o estudo de caso foi do tipo etnográfico, pois este possibilita o fornecimento de uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa por meio de situações reais. Além disso, vale destacar sua capacidade heurística e seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Diante disso, vale destacar o que afirma Gil (2002),

A delimitação da unidade-caso não constitui tarefa simples. É difícil traçar os limites de um objeto. A totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Não existem limites concretos na definição de qual quer processo ou objeto (Gil, 2002, p. 138).

Como se vê, o caso não é fisicamente isolado do mundo, e o pesquisador precisa criar e justificar intelectualmente as fronteiras do caso de forma que a pesquisa seja coerente e responda à questão principal.

No caso desta pesquisa, essa escolha leva-nos a revelar como as práticas pedagógicas dos professores contribuem para o desenvolvimento da leitura literária no contexto da EJA. No contexto da pesquisa e diante da afirmação de Cresweel (2007, p. 35) sobre as estratégias de investigação específica utilizada, foi o estudo de caso, para desenvolver o tema a partir dos dados. Além disso, essa estratégia oferece flexibilidade para abordar as particularidades da escola e da professora participante, bem como os desafios específicos enfrentados.

O desenvolvimento do estudo de caso aconteceu de acordo com as indicações de André (2005): Primeira fase – exploratória: momento de delineamento do objeto de estudo, definição do caso, localização dos participantes e estabelecimento dos procedimentos dos procedimentos

e instrumentos de geração de dados. Segunda fase – delimitação do estudo e geração de dados: após delimitar o foco da investigação, iniciou-se a coleta sistemática dos dados através da observação participante, entrevista e análise de documentos. E a terceira fase – análise dos dados e elaboração do relatório de pesquisa da dissertação.

Diante disso, a investigação seguiu um rigoroso cronograma que norteou as etapas desde sua concepção. O marco inicial da pesquisa, ou a primeira fase do estudo de caso, deu-se a partir de março de 2024, com o cumprimento dos créditos e a revisão de literatura, período essencial para delinear o objeto e para a fundamentação teórica. Concomitantemente, aconteceu a elaboração do projeto de pesquisa e dos capítulos da dissertação que transcorreu entre outubro de 2024 e março de 2025, sendo revisada e submetida à banca em julho de 2025, culminando com a qualificação em agosto de 2025.

A segunda etapa, ou seja, o que tange à fase de campo, iniciou com a submissão ao Comitê de Ética, que ocorreu em julho de 2025, e a aprovação formal foi obtida em agosto do mesmo ano. Após isso, iniciou-se a geração de dados com as observações feitas dentro do período de em 27 de agosto de 2025, estendendo-se até 25 de novembro de 2025. Esse processo combinou a observação participante com entrevista narrativa, ações realizadas em duas etapas: a primeira, em outubro, e a segunda, em novembro de 2025. E a terceira fase culminou com a análise dos dados presente na última seção desta dissertação.

4.3 Procedimentos para a geração de dados

Para realizar a pesquisa proposta, foram necessários instrumentos qualitativos que permitiram uma compreensão profunda da concepção da educadora, suas práticas atuais e suas necessidades formativas. Essa opção metodológica encontra respaldo em Appolinário (2012), quando ele defende que:

A pesquisa preponderantemente qualitativa seria, então, a que normalmente prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dará a partir da hermenêutica do próprio pesquisador. Esse tipo de pesquisa não possui condições de generalização, ou seja, dela não se podem extrair previsões nem leis que podem ser extrapoladas para outros fenômenos diferentes daquele que está sendo pesquisado (Appolinário, 2012, p.61).

Segundo Sampieri, Callado e Lucio (2013), o enfoque da pesquisa com abordagem qualitativa baseia-se em métodos de geração de dados não padronizados, e consiste em obter as perspectivas e pontos de vista dos participantes, interessando-se pela interação. Por isso, a

observação, as entrevistas, revisão de documentos, discussões em grupo, avaliação de experiências são técnicas comumente utilizadas. Diante disso, a geração de dados foi realizada por meio dos seguintes procedimentos, baseando-se nas instruções dadas por Martins (2006) e André (2005) quanto a geração de dados em estudos de caso.

- Observação participante: foram realizadas observações em sala de aula para documentar a prática pedagógica de leitura literária, as quais centraram-se na presença de práticas e estratégias de leitura literária; interações entre professor e alunos durante atividades de leitura; e recursos didáticos e materiais utilizados.
- Entrevista narrativa: realizada com a professora participante, abordando a sua história de leitura, as percepções sobre a importância da leitura literária; as experiências com formação inicial e continuada; as práticas de ensino de leitura literária utilizadas, desafios enfrentados e sugestões para melhorias.
- Análise de Documentos: foram analisados planos de aula, para identificar as práticas e estratégias de leitura literária utilizadas, além de documentos administrativos que possam fornecer contexto sobre a prática pedagógica.

4.3.1 Observação participante

Segundo Vianna (2003, p. 12) “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação não há ciência”. Além disso, ela permite que os fatos sejam percebidos diretamente sem intermediários, conforme afirma Gil (2006).

Este mesmo autor afirma que a observação participante é um método de coleta de dados que envolve a imersão do pesquisador no ambiente estudado, permitindo a observação ativa e real das interações, práticas e dinâmicas que ocorrem no contexto natural. Segundo Gil (2006), essa técnica possibilita ao pesquisador atuar tanto como observador quanto como participante, promovendo uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos investigados. Ou seja, “é uma estratégia que envolve, pois não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (Lüdke; André, 1986, p. 28).

A observação participante é fundamentada na necessidade de compreender o cotidiano escolar em sua totalidade, captando não apenas o que é dito, mas também o que é feito. Essa perspectiva amplia o alcance do estudo, fornecendo dados que são, muitas vezes, inacessíveis por meio de outros instrumentos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação permite

registrar detalhes do ambiente, gestos e interações, enriquecendo a análise qualitativa. Diante disso, e como afirmam Lüdke e André (1986), a pesquisadora atuou como observador participante, ou seja:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (Lüdke; André, 1986, p 29).

Nesse contexto, para as autoras, a observação se estabelecer como um instrumento confiável e válido para a investigação científica, a observação deve ser, acima de tudo, controlada e sistemática. Isso requer um planejamento detalhado do trabalho, bem como uma preparação criteriosa por parte do observador. Para as autoras citadas, “planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar” (Lüdke; André, 1986, p. 25). Ainda segundo as autoras, nas abordagens qualitativas de pesquisa, os focos de observação são definidos principalmente pelos objetivos específicos do estudo, e para isso, é fundamental orientar a observação em torno de determinados aspectos, evitando tanto a acumulação de informações irrelevantes quanto a perda de dados essenciais para uma análise mais aprofundada do problema.

A escolha da observação participante justifica-se pela necessidade de compreender como a leitura literária é efetivamente vivenciada por professora na sala de aula da EJA. Essa técnica foi essencial para captar as dinâmicas reais das práticas pedagógicas de leitura literária em sala de aula, possibilitou identificar aspectos como metodologias utilizadas, desafios enfrentados e a interação dos estudantes com o conteúdo literário. Além disso, o registro sistemático em diário de bordo permitiu documentar as observações de forma organizada e acessível. Além disso, este método possibilitou não apenas observar as práticas declaradas, mas também captar contradições, e registrar dinâmicas interpessoais e contextuais que impactam o ensino.

Portanto, a fase de observação, essencial para o caráter etnográfico deste estudo de caso, consistiu na imersão direta no contexto pedagógico do Núcleo de EJA da UFPB. As observações foram realizadas nas aulas de Literatura de duas turmas distintas: uma pertencente ao ciclo V e outra ao ciclo VI.

O planejamento considerou que cada uma dessas turmas possui duas aulas de Literatura por semana, com a duração de 40 minutos cada aula. Dessa forma, foram observadas,

sistematicamente, quatro aulas semanais no total. Este processo de acompanhamento intensivo teve início em 27 de agosto de 2025 e se estendeu até 25 de novembro de 2025. Assim, foram observadas 34 aulas¹¹, considerando-se os ajustes necessários ao cronograma devido à realidade do contexto escolar e da professora participante.

Ao longo deste período, as observações foram detalhadamente registradas em um diário de bordo, que funcionou como instrumento principal para documentar as interações, as estratégias didáticas e as reações dos estudantes, captando a complexidade das práticas em tempo real. A próxima seção acrescenta informações acerca das observações.

4.3.2 Entrevista narrativa

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) o uso da entrevista é vantajoso diante das outras técnicas porque ela permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Nesse sentido, é importante destacar o que afirma Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 57) quando diz que a entrevista dentro de uma pesquisa “não significa uma conversa despretensiosa e neutra”. Desse modo e conforme os objetivos da presente pesquisa, a entrevista foi instrumento fundamental para acessar as concepções dos professores sobre a leitura literária, suas intenções pedagógicas e os desafios enfrentados.

Diante da importância desse instrumento e dos objetivos da presente pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa, visto que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 91). Estes autores também afirmam que esse tipo de entrevista é não estruturada, de profundidade, com características específicas.

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada; como apontamos acima, a narração segue um esquema autogerador (Bauer; Gaskell, 2008, p. 95-96)

¹¹ Devido à extensão do período de observação participante e ao expressivo volume de registros gerados no diário de campo, optou-se, para fins desta dissertação, pela realização de sínteses analíticas e recortes temáticos representativos. Ressalta-se que o *corpus* integral permanece preservado para explorações futuras e desdobramentos em pesquisas subsequentes.

Dessa forma, a natureza da entrevista narrativa rompe com a rigidez do formato tradicional de perguntas e respostas, e dá visibilidade ao mundo específico e, ao mesmo tempo, histórico e coletivo do entrevistado como afirmam (Silva; Rodrigues; Timóteo, 2022).

Outro ponto que se destaca nesse tipo de entrevista é a forma como o entrevistado é convidado “a contar uma história sobre um evento, um acontecimento ou sobre o objeto que se pretende investigar, apresentado dentro do contexto do entrevistado, que considera os pontos que lhe parecem relevantes para a abordagem do assunto”, conforme explicam Pachá e Moreira (2022, p. 160). Assim, a narrativa é elaborada pelo próprio sujeito, que define a orientação e o caminho para abordar o tema da leitura literária, o que é fundamental para um estudo de caso como o nosso.

Além disso, esta técnica valoriza o ato de rememorar a narração sequencial da experiência, permitindo “acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (Weller; Zardo, 2019, p. 133), pois, ao reconstruir suas vivências, o entrevistado não apenas relata fatos, mas faz emergir percepções que poderiam estar ocultas em formatos de entrevistas mais estruturadas, sendo a interação construída na cumplicidade desenvolvida durante o processo da narrativa (Pachá; Moreira, 2022).

Portanto, a entrevista narrativa permitiu “mergulhar profundamente nas questões para explorar não apenas a superfície do objeto da pesquisa, mas também, e principalmente, o que não está posto, o facilmente identificado, mas aquilo que tem relevante influência sobre o tema estudado de forma indireta ou mediante suas interações” (Pachá e Moreira, 2022, p. 158). No contexto desta investigação, isso significa ir além da descrição das atividades de sala de aula e alcançar as crenças, os desafios e as histórias pessoais que moldam a prática docente com a literatura na EJA. A entrevista narrativa constituiu um momento de escuta paciente e profunda, projetada para honrar a complexidade da trajetória da professora participante e permitir que suas práticas fossem compreendidas a partir de suas raízes biográficas e conceituais.

Nesse sentido, metodologicamente, a escolha da entrevista narrativa foi pertinente, pois, como destacam Weller e Zardo (2019, p. 141), essa prática na pesquisa qualitativa em Educação “contribui para o estudo em profundidade da relação existente entre as visões de mundo dos indivíduos e suas atuações profissionais em processos organizacionais nas instituições”. E, no caso da pesquisa em questão, seguiu as fases explicitadas por Bauer e Gaskell (2008): iniciação, narração central, questionamentos e fala conclusiva.

Desse modo, como já fora dito, a entrevista aconteceu em duas seções, a primeira em outubro e a segunda em novembro de 2025. Devido à necessidade de flexibilidade e aos desafios logísticos, as duas etapas da entrevista foram realizadas remotamente, por meio da

plataforma *Google Meet*. Embora diferente do contato presencial, este ambiente possibilitou que a professora se sentisse confortável em seu próprio espaço e permitiu priorizar a autonomia, naturalidade e fluidez na construção do seu relato. Além disso, a adoção da entrevista narrativa em duas etapas permitiu romper com a rigidez do formato tradicional devido ao retorno dialógico e o tempo reflexivo possibilitado entre um momento e outro.

O registro fidedigno da fala foi garantido pela gravação em áudio de ambas as sessões, realizada com a devida autorização ética e formal da participante. Posteriormente, para otimizar o processo de análise, foi utilizada uma extensão de transcrição automática, o que agilizou a transformação das narrativas orais em dados textuais, respeitando, contudo, a revisão manual para correção e garantia da fidelidade da fala.

O encontro foi estrategicamente dividido em duas partes, visando explorar não apenas a prática, mas o contexto que a origina, aprofundando o mergulho na experiência vivenciada. A primeira parte da entrevista foi dedicada a construir o ponto de partida da narrativa, focando na identidade e memória da professora. Foi um momento de convite para uma viagem reflexiva, na qual a participante pôde discorrer sobre sua formação e trajetória docente e, em um momento de grande sensibilidade, suas memórias de leitura literária. Já a segunda parte permitiu focar na aplicação concreta desses conceitos no ambiente de sala de aula, explorando os aspectos práticos, interativos e desafiadores da docência na EJA. A riqueza desses momentos, capturada e transcrita com rigor, proporcionou os dados necessários para aprofundar a análise, validando o uso da entrevista narrativa.

4.3.3 Análise documental

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos podem ser considerados uma fonte natural poderosa de informação, pois oferecem informações contextualizadas e que fundamentam afirmações do pesquisador. Além disso, os autores deixam claro que esta é uma técnica exploratória que tanto indica problemas para serem melhor investigados quanto complementam informações obtidas através de outras técnicas.

Conforme Cellard (2008), a análise documental oferece subsídios para identificar os discursos institucionais e normativos que influenciam e moldam as práticas pedagógicas. Diante disso, esta foi necessária para compreender como planejamentos de aula, projetos pedagógicos e materiais didáticos, refletem ou direcionam as práticas de leitura literária, além de possibilitar a compreensão da relação entre as políticas e diretrizes educacionais e as práticas concretas dos professores, evidenciando possíveis lacunas ou alinhamentos.

Portanto, a escolha desta técnica foi indispensável para a triangulação de dados e para compreender os contextos institucionais e normativos que permeiam a prática docente, além de possibilitar relacionar a teoria e a prática, destacando possíveis lacunas ou convergências. Além de auxiliar na compreensão das condições de trabalho dos professores e das demandas específicas do público da EJA, visto que os registros institucionais podem revelar tanto os desafios enfrentados quanto às estratégias adaptativas adotadas no planejamento e implementação das atividades. Diante disso, foram analisadas as Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do local de pesquisa, e os planos de aula da professora participante.

4.4 Local da pesquisa

A definição do campo empírico da pesquisa, centrado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na leitura literária, não foi um processo linear. Inicialmente, foram feitos esforços para localizar o caso a ser investigado na cidade de Santa Rita, devido a questões logísticas da pesquisadora, tendo sido feito um contato preliminar com a Secretaria de Educação Municipal de Santa Rita para identificar escolas com EJA, contudo, sem sucesso. Em seguida, foram realizadas visitas a quatro escolas do mesmo município. Dessas, apenas em uma foi possível conversar com a direção, mas o trabalho pedagógico da instituição não contemplava especificamente a leitura literária na EJA. A busca foi estendida a Bayeux, cidade vizinha a Santa Rita, onde foram contatadas três escolas: uma sem resposta da gestão e as outras duas sem o trabalho com leitura literária na EJA.

O campo de pesquisa foi finalmente delimitado, cumprindo a etapa exploratória, ao ter-se conhecimento do Núcleo de EJA (NEJAEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que se destacava por incluir aulas específicas de Literatura em sua proposta curricular. Essa descoberta permitiu a seleção de uma “entidade bem definida” (Fonseca, 2002, p. 33) adequada para o estudo de caso (Yin, 2001), dado o seu caráter singular. No final de junho e início de julho de 2025, foram realizadas algumas visitas ao Núcleo para dialogar com a gestão e formalizar o pedido de autorização para a pesquisa.

Diante desse contexto, a pesquisa foi desenvolvida nesse ambiente, localizado na cidade de João Pessoa, capital paraibana, a qual possui uma população estimada em 833.932 habitantes no Censo de 2022, ocupando uma área de 210,044 km² (IBGE, 2023). Além disso, apresenta uma alta densidade demográfica, que chega a aproximadamente 3.970,3 hab./km² (IBGE, 2022). Um contexto particularmente relevante diante dos desafios educacionais

enfrentados pela população jovem e adulta, pois, segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024), 53% da população com 25 anos ou mais na Paraíba não concluíram o ensino fundamental, e a região metropolitana da capital paraibana permanece com o maior índice de analfabetismo entre todas as regiões metropolitanas do país (IBGE, 2024), o que reforça a importância de iniciativas de escolarização que promovam não apenas a alfabetização, mas também a continuidade dos estudos na EJA.

A relevância do estudo é amplificada pelo contexto nacional e regional da EJA, conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, que situa a Paraíba como o terceiro Estado com a maior taxa de analfabetismo do país (12,8% da população com 15 anos ou mais em 2024), sendo que essa taxa atinge cerca de um terço (33,1%) da população com 60 anos ou mais. Este cenário de necessidade extrema é agravado pela tendência de queda nas matrículas: a Paraíba registrou uma redução de 37% no número de alunos na EJA na última década, caindo de mais de 150 mil em 2014 para aproximadamente 96 mil em 2024 (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2025). O Anuário atesta também que o Brasil lida com um enorme passivo educacional, evidenciado pela alta taxa de analfabetismo funcional na população de 15 anos ou mais, que é um obstáculo à plena participação cidadã e ao acesso ao mercado de trabalho digitalizado.

O NEJAEM está fisicamente inserido no *campus* I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), situado no bairro Castelo Branco, na Zona Sul de João Pessoa. O Núcleo se configura como um importante centro de escolarização de jovens e adultos em nível médio, estando em atividade desde 20 de abril de 1993, data de sua criação por meio do convênio nº 073/93 entre o Centro de Educação da UFPB a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB). O convênio tem sido renovado periodicamente com o objetivo de atender à crescente demanda educacional da comunidade universitária — servidores, trabalhadores terceirizados — e a comunidade em seu entorno. Embora o campo de pesquisa esteja localizado em João Pessoa, ele atende a estudantes que residem tanto nesta cidade quanto em municípios adjacentes da Região, como Santa Rita, Bayeux e Cabedelo.

Em 2025, ano em que a pesquisa foi realizada, o NEJAEM tinha cerca de 237 alunos matriculados organizados em turmas correspondentes ao ciclo V e duas ao ciclo VI. A oferta educacional ocorre em regime presencial, sendo duas turmas vespertinas e duas noturnas, e as aulas acontecem em um dos blocos do *campus* da UFPB. Além disso, o Núcleo mantém vínculos importantes com outras instâncias universitárias, como o curso preparatório para o ENEM, a Escola Técnica de Saúde, o curso de Licenciatura em Enfermagem e diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade, o que favorece um ambiente de

formação integrada e multidimensional. Diante disso, o público do NEJAEM é constituído por sujeitos com múltiplas e complexas trajetórias de vida – trabalhadores, mães, idosos, desempregados, jovens – que buscam a certificação para melhorar suas condições de empregabilidade e ascensão social. Ademais, ao estar localizado dentro da maior universidade do estado, utilizando de sua estrutura física e oferecendo a esses estudantes uma experiência de contato direto com o ambiente universitário, atuando como um espaço de democratização do acesso ao saber e à cultura acadêmica. Portanto, o Núcleo representa um espaço privilegiado para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo um terreno fértil para o diálogo entre prática pedagógica e produção de conhecimento.

Adicionalmente, um dos fatores determinantes para a escolha do NEJAEM como local de investigação foi o fato de contar com quatro professores atuando na área de Língua Portuguesa, sendo um deles responsável especificamente pelas aulas de Literatura. Essa organização docente favorece o desenvolvimento de práticas mais sistemáticas e intencionais voltadas à leitura literária, permitindo uma análise mais rica e detalhada das abordagens pedagógicas adotadas no ensino da literatura no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o NEJAEM foi escolhido como campo de pesquisa por critérios de relevância institucional, localização estratégica, presença efetiva de práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa e representatividade do contexto educacional, o que possibilita uma investigação mais aprofundada sobre as experiências formativas de professores e estudantes da EJA em torno da leitura literária.

4.5 Participante da pesquisa

Em Minayo, Deslandes e Gomes (2009), os sujeitos da pesquisa são considerados componentes do objeto de estudo, e, dentro do campo, eles constroem, com o pesquisador, uma relação de intersubjetividade. Inicialmente, o plano amostral previa a participação de todos os quatro professores de Língua Portuguesa atuantes NEJAEM da UFPB. Contudo, após o processo de qualificação e redefinição do foco do estudo, a pesquisa concentrou-se na perspectiva de um único sujeito: a professora responsável pela disciplina de Literatura dos referidos ciclos.

A escolha e a concentração na prática desta docente se deram pela sua relação direta e exclusiva com o objeto central deste estudo: a prática pedagógica de leitura literária, visto que conforme Cosson (2009), é no fazer pedagógico, na seleção dos textos e na condução das

atividades que a literatura deixa de ser um objeto estático para se tornar uma experiência de atribuição de sentidos e de formação humana.

A profundidade da investigação, sob uma perspectiva qualitativa, é amplamente justificada pela necessidade de detalhar e compreender a complexidade da prática da professora que lida cotidianamente com o desafio de integrar o texto literário à realidade heterogênea dos estudantes da EJA.

Critérios de Inclusão

1. Atuação no Núcleo de EJA da UFPB: ser professora com vínculo ativo, atuando diretamente com a disciplina de Literatura nos Ciclos V e VI;
2. Formação específica: possuir formação em Letras, assegurando o preparo técnico-científico para o ensino de Literatura;
3. Experiência com EJA: possuir tempo de atuação superior a um ano no contexto da EJA;
4. Foco da pesquisa: desenvolver e reconhecer a leitura literária como prática pedagógica relevante;
5. Disponibilidade formal: demonstrar interesse e disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa, mediante convite e esclarecimento dos procedimentos.

Critérios de Exclusão

1. Falta de vínculo ativo: professores que não estejam em exercício no momento da pesquisa no Núcleo de EJA da UFPB;
2. Formação inadequada: professoras sem formação específica em Letras ou áreas relacionadas, uma vez que isso influenciaria negativamente as práticas e concepções analisadas.
3. Inexperiência com a EJA: professores com menos de um ano de atuação no contexto da EJA, por não possuírem práticas pedagógicas consolidadas e familiaridade com o público;
4. Não atendimento ao foco da pesquisa: professores que não utilizam ou não reconhecem a leitura literária como uma prática pedagógica relevante;
5. Indisponibilidade ou desistência: professores que, por motivos pessoais ou profissionais, não possam participar integralmente da pesquisa ou optem por se retirar do estudo.

Nesse íterim, a presente pesquisa seguiu rigorosamente as normas de ética em pesquisa que envolvem seres humanos, em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), notadamente a Resolução nº 466/2012 e suas complementares. O projeto foi

submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba, garantindo o respeito à dignidade e aos direitos da participante. Para assegurar a conduta ética, foram adotadas as medidas mencionadas a seguir.

O acesso formal ao NEJAEM foi obtido, primeiramente, por meio da aprovação institucional da pesquisa pela coordenação do Núcleo. Em seguida, foi solicitado o contato com a professora de Literatura que atendia aos critérios definidos, e feito o convite para participação de forma individual e não coercitiva, por meio de uma reunião informativa, onde foram detalhados os objetivos, métodos e instrumentos da pesquisa, bem como a participação mediante a voluntariedade, consentimento, confiabilidade, anonimato e liberdade para se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo à sua relação com a instituição ou com o pesquisador através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após esses três momentos, deu-se início à geração dos dados.

4.6 Análise de dados

Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados está presente em várias etapas da investigação, e ela se torna mais sistemática e formal no final da coleta de dados. Diante disso, a análise dos dados foi feita de maneira qualitativa e interpretativa, tendo sido conduzida em duas fases: I – Análise Temática: os dados coletados nas observações, entrevistas e documentos serão transcritos e submetidos a uma análise por meio do procedimento metodológico dos núcleos de significação; II – Validação: a triangulação dos dados será realizada para garantir a validade e confiabilidade dos resultados, comparando informações das entrevistas, observações, revisão de literatura e análise de documentos. A análise crítica dos dados permitirá identificar padrões, lacunas na formação docente, barreiras para o letramento literário e estratégias potenciais para melhorar as práticas pedagógicas.

O método dos núcleos de significação foi desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006, 2013), com o intuito de capturar o movimento dialético envolvido no processo de atribuição de significados à realidade. Segundo os autores dos métodos, ele permite não apenas identificar transformações e contradições nos sentidos construídos, mas também realizar uma análise robusta que transcende as aparências, considerando tanto as condições subjetivas quanto os contextos históricos e sociais.

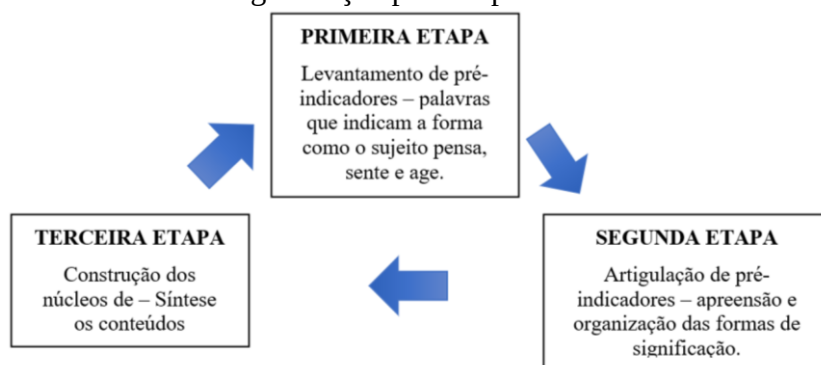
Para Aguiar e Ozella (2006, 2013), essa proposta metodológica visa guiar o pesquisador na apreensão dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem à realidade. Baseada em

fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, essa abordagem metodológica não só instrumentaliza o pesquisador, mas também busca socializar o processo de pesquisa, destacando seu enfoque histórico-dialético. Assim, segundo os autores, a pesquisa, com abordagem sociohistórica, foca na análise do sujeito, e não meramente na construção narrativa. Portanto, o ponto de partida é a palavra com significado, que é a primeira unidade de destaque na fase empírica. Essa análise exige que a palavra seja inserida em seu contexto, que abrange tanto a narrativa individual do sujeito quanto as condições histórico-sociais que o constituem.

As etapas desse método, na prática, têm início com a transcrição do material. Após isso, inicia-se o processo de leituras “flutuantes” para a familiarização e a apropriação do conteúdo. O objetivo dessas leituras é destacar e organizar os “pré-indicadores”, palavras que indicam a forma como o sujeito pensa, sente e age, refletindo sua mediação histórica e cultural, servindo de base para a construção dos futuros núcleos de significado. Esses pré-indicadores emergem como temas diversos, caracterizados por sua frequência, pela importância enfatizada, pela carga emocional, por contradições ou por insinuações. Devido ao seu grande número, o critério básico para filtrar e selecionar os pré-indicadores é verificar sua relevância para a compreensão do objetivo central da investigação.

Em seguida, ocorre a articulação desses pré-indicadores com base em critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, o que resulta na sistematização de indicadores mais elaborados. Nesta segunda etapa, os trechos de fala são contextualizados, mas não são totalmente interpretados. Finalmente, na terceira etapa, os indicadores são sintetizados nos núcleos de significação, que representam uma interpretação mais profunda da realidade estudada. Essa etapa visa articular e sintetizar todos os conteúdos analisados, aproximando-se mais da realidade concreta conforme percebida e construída pelos sujeitos envolvidos.

Figura 1 – Diagrama do processo de construção de núcleos de significação para a apreensão de sentidos



Fonte: Organização da autora, 2025.

No entanto, é importante destacar que, apesar de o método ser sistematizado assim, esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear, visto que, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), os núcleos de significação são processos dialéticos, e o pesquisador precisa priorizar alguns princípios, como: a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito; as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo e considerar que as significações não são produções estáticas, mas transformadas da atividade da qual os sujeitos participam.

A escolha foi feita devido ao alimento teórico-metodológico, o qual tem como base a Teoria Histórico-Cultural e busca compreender os significados atribuídos pelos participantes a partir de seus discursos, o que permite uma maior profundidade analítica, revelando como experiências, valores e contextos influenciam as práticas pedagógicas, além da contextualização dos resultados, pois os Núcleos de Significação oferecem uma análise interpretativa que relaciona as falas dos participantes às condições concretas do NEJAEM. Portanto, essa abordagem metodológica não apenas facilita a compreensão dos processos de significação, mas também permite uma análise crítica e reflexiva dos contextos em que os significados são produzidos e interpretados pelos indivíduos.

4.6.1 Construção dos Núcleos de Significação

4.6.1.1 Primeira etapa - seleção e definição dos pré-indicadores

Nesta etapa inicial, procedeu-se ao levantamento dos pré-indicadores, compreendidos como os segmentos da fala da professora que, articulados, carregam significados passíveis de análise (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Foram selecionados um total de 40 pré-indicadores escolhidos por critérios de relevância e significância (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

4.6.1.2 Segunda etapa - agrupamento e definição dos indicadores

Após a seleção dos 40 pré-indicadores, o material foi sistematicamente agrupado por afinidade conceitual e temática. Esse processo resultou na definição de nove indicadores, os quais foram organizados de forma a contemplar integralmente os objetivos da pesquisa.

A sistematização final dos nove indicadores é apresentada a seguir, refletindo a estrutura de análise da dissertação.

Quadro 11 – Concepção de leitura literária (Continua)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p><i>“eu queria ir para a biblioteca na hora do recreio mesmo sem estar de castigo”</i></p> <p><i>“E aí quando eu era pequena, eu acho que eu tinha uns 4 anos ou cinco, eu queria porque queria ficar na biblioteca e a minha tia que era a diretora: “Não, minha filha, você não fez nada, vai brincar, vai brincar!”</i></p> <p><i>“E cada livrinho que elas passavam, tudo, eu passava horas com aquele livrinho. É, eu pensava que eu tinha me relacionado melhor com a leitura quando meus irmãos foram embora. É, na adolescência, meus irmãos foram saindo para estudar e eu fui a única que fiquei, e eu pensava que por isso eu tinha me apegado, me apegado à leitura, mas na verdade eu já tinha esse apego antes, entendeu? Eu amava os livros.”</i></p> <p><i>“A leitura foi ocupando esses espaços. E eu tinha vontade de ter uma biblioteca bacana, de ter aquele monte de livro que meu primo tinha, algumas pessoas ao meu redor tinham, mas eu curti o deles. Quando eu podia, eu curti o que eles tinham. E quando a minha mãe podia comprar também, ela comprava. Eu lia e relia. Eu sempre fui essa pessoa apegada a um livro, por exemplo, é um autor, eu lia muito o mesmo autor, o mesmo autor.”</i></p> <p><i>“a leitura foi feita para mim, era como se fosse um mundo. Um mundo maravilhoso, um mundo do que eu não sabia dizer, tá entendendo? Não sei se era só conhecimento, mas era como se fosse uma aventura. Que eu nunca imaginava também de um dia viajar, de fazer essas coisas, e tudo. A leitura era como se fosse essa viagem para mim, entendeu? E aí eu fui influenciando também as pessoas ao meu redor. Com o tempo, depois que eu tava sozinha, que os meus irmãos não tavam em casa, eu reunia com os amigos para ler, trocava livro, entendeu? Fazia grupo de leitura, entendeu? E aí até que eu entrei nesse... nessa questão da sala de aula mesmo. Isso aí tudo foi antes da sala de aula, entendeu? E aí a minha vivência eu levei para a sala de aula, o meu amor pela leitura eu levei para a sala de aula.”</i></p> <p><i>“Assim foi a minha relação, meu crescimento, pequenos passos. Mas eu... depois que você falou comigo, que eu fui pensando, os passos foram da infância e esse envolvimento também com a igreja. Na igreja a gente, claro, a gente tem muitas histórias bíblicas, muitas aventuras também. Então, para mim, tudo... tudo era muito emocionante, sabe? Muito bonito, muito... Era para mim, era como se fosse um alívio, uma... uma coisa, não é só mágica, era uma coisa maravilhosa. Para mim, a leitura sempre foi isso.”</i></p> <p><i>“para mim, a leitura literária é muita emoção, assim, sabe, Tamires? Eu... eu viajo.”</i></p> <p><i>É como se eu tivesse no livro. É como se eu tivesse mergulhando ali. Eu fico imaginando as cores, imaginando os ambientes, percebendo as sensações. Depois que saio da leitura, se eu sinto um cheiro, se eu... se eu tenho um frio, um calafrio, um vento, eu já fico imaginando tudo que: “Ah, isso aqui remete àquela história.” Tá entendendo? E eu gosto de remoer. Por isso que eu sempre me agarro com um livro só e fico voltando para ele, porque eu gosto de remoer as histórias, de repassar tim-tim por tim-tim, e é como se fosse construir a minha própria história, tá entendendo? Aquela, aquela leitura vai construir a minha própria história. E aí ela</i></p>	<p>A leitura literária como essência, imersão e criação</p>

Conclusão

<p>fica... eu fico repassando, e a leitura literária para mim é isso, imaginando aqueles... aqueles... aqueles heróis, aqueles personagens, tá entendendo? É um conto, uma... uma história que eu possa ter lido, eu sempre vou ficar assim.”</p> <p>“a leitura era essa minha... era como se fosse essa minha companheira, essa minha vida, que eu não... eu não sabia viver sem ela...”</p>	
<p>“Eu espero que seja um lugar de lazer também, né? Um lugar de apreciação, tá entendendo? Em que a vida deles fique um pouquinho mais rica dessas leituras.”</p> <p>“Aí a aula de Literatura é mais ainda empolgante para mim por causa disso, porque eu vou compartilhar com eles essas experiências, essas personagens, entendeu? Eu vou revisitar esses personagens. Eu vou empolgar alguém para conhecer, você tá entendendo? Tem alunos que são marcantes, porque eles vão para o livro, eles vão conhecer o livro, eles vão ler e vão trazer um feedback, tá entendendo?”</p> <p>“a aula de Literatura tem esse... essa... esse compartilhamento que é bom, muito, que é muito precioso, tá entendendo? E é como se fosse uma amiga de longa data, que... que compartilha coisas que você gosta. Mas também tem o outro lado do aluno que não gosta, e que você tem que também ajudá-lo a receber esse... esse conteúdo de alguma forma, usar esse conteúdo de alguma forma para a vida prática dele, tá entendendo?”</p> <p>“Então, eu às vezes vou falando de filme, vou falando de música, quando eu vejo que os jovens são um pouco assim, eu vou incluindo coisas para eles, para poder... temas para... Para eles poderem enriquecer esse dia a dia, né? Porque não é porque eu não tenho muita coisa em casa, eu não sou uma pessoa com muita opção, eu não posso ir para um cinema, não posso pagar um cinema que eu não vou ter uma riqueza interior, né? Eu vou ter uma riqueza interior apegada a um livro, apegada a uma revista, tá entendendo?”</p> <p>“Na verdade, para mim, a literatura hoje, na sala de aula com os alunos do EJA, é isso, é olhar para esse lado também, sabe, do lazer, do enriquecimento. É que isso foi para mim a literatura a vida toda”</p>	<p>Função pedagógica transformadora da leitura literária</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa (2026).

Quadro 12 – Estratégias pedagógicas no planejamento (Continua)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>“vai depender muito da turma”</p> <p>” Mas em geral, eu vou sentindo assim a turma, eu coloco um texto para interpretar, vejo como é que a turma se sai e vou lançando as tarefas, escolhendo os textos através do que eu sinto que aquela turma precisa, de como ela corresponde. Porque também hoje em dia... Nosso grande problema é a desistência, né? Que a gente não quer que esse aluno que já está fora, que ele venha desistir novamente. A gente quer que ele fique. Então, se essa turma precisa de uns conta-gotinhas e tal, eu vou tentar chegar nela, tá entendendo? De alguma forma. E se a outra turma corresponde e tem mais velocidade, e, digamos assim, está mais disposta, mais aberta, aí eu vou puxar um pouquinho, vou levar um material um pouco mais aprofundado, ou algumas leituras que eu vejo que eles podem corresponder”</p> <p>“Então, no EJA tem muito isso. Essa Dinâmica de você também não pensar alto demais para todo mundo igualar, né? Você tem que ter essa</p>	<p>Sensibilidade e adaptação à turma (Dosagem)</p>

<p>sensibilidade. Eu já estou com 20 e poucos anos lá, então agora eu tenho. No começo, eu não tinha, não. Aí, é tanto dizer que não é só porque é conteúdo. Tá certo que você já sabe que o professor tem o poder de lidar ali com 70% do conteúdo e tal, aquelas escolhas e tal, mas para mim não é só isso, tá entendendo? É mesmo resgatar, é mesmo mostrar que tem outros interesses que você pode agregar e acrescentar na sua vida, tá entendendo? E todo esse tipo de enriquecimento mesmo.”</p>	
<p>“Até porque eu prefiro fazer aquela parte introdutória de compreender o mesmo texto literário, de compreender a formação do personagem, as escolhas do personagem, o texto teatral. Eu prefiro que eles cheguem no final do ano com isso tudo muito claro, algumas figuras de linguagem, do que estar mesmo correndo com o conteúdo propriamente literário, né? Propriamente das escolas literárias.”</p> <p>“A gente faz porque, como é que você vai falar para o aluno e o aluno vai entender toda a caracterização sem ter a escola, né? Sem localizar o contexto e tudo. E por que o menino pede: “Isso eu não vou dar, isso não”. Eu vou dar porque meu aluno não vai ficar perdido. Mas eu vou sempre dar mostrando que depois disso eu tenho que dar mais um outro passo, né? Eu tenho que agregar outros saberes, outros conteúdos, tá entendendo? Que não é só isso, que é só aquele resumo e ficou nisso, não é. Literatura hoje não é só isso. Aí a gente tem essa liberdade, apesar de ter uma lista de conteúdo.”</p> <p>“Aí, quando eu tiver que enxugar, eu prefiro enxugar trazendo mais leitura e interpretação, mas valorizando esse lado.”</p> <p>“Então, se eu não tiver mais tempo e eu tiver que priorizar alguma coisa, eu prefiro priorizar a leitura e interpretação. Porque eu sei que é onde eles vão ganhar mesmo, sabe? Se eu tiver que cortar qualquer coisa, eu vou ficar com a leitura e interpretação. E aí eu dou meu jeito de pincelar alguma coisa sobre esse autor, sobre essa obra, a localização dela no contexto histórico, tá entendendo? Alguma característica muito específica que apareça dentro de uma aula de leitura e interpretação. E Eu prefiro, eu tento fazer esse tipo de acréscimo, tá entendendo? De trazer essas informações, esses acréscimos.”</p> <p>“Eu saio de casa com essa ideia, tá entendendo? E sempre estou, sempre a visão melhor de tudo é... Digamos assim, marcar em alguma coisa o aluno com a disciplina, né? E que ele possa levar para a vida dele alguma coisa positiva dessa área.”</p> <p>“É, na verdade, tentar despertar essa questão pessoal, né? Esse interesse pessoal.</p> <p>“Mas a estratégia é mesmo assim pessoal, é? Conhecer um pouquinho aquela turma, conheça um pouquinho e ver quem se destaca.”</p> <p>“O que eu fazia antes, que eu não pensava nisso. Eu só pensava mais no conteúdo, na preocupação de não deixar o nosso aluno ficar lá embaixo, ficar... Eu pensei sempre nisso primeiro. Agora, não. Eu já enxergo mais o aluno. O amadurecimento traz isso, né? Um pouco, tira um pouco da ansiedade da gente. E aí eu vou pensar mais, eu penso mais no meu aluno. Eu quero que ele leve uma gota. Se ele pode levar só uma gota, eu quero que ele leve um litro, tá entendendo? Aí eu vou descobrindo isso aí e vou dosando. A minha estratégia é essa: de estar dosando, para eu nem perder o aluno que está mais lento e nem... E nem perder o aluno que tem possibilidade, tá entendendo? Que tem, que tem habilidade e</p>	<p>Priorização de habilidades de leitura e interpretação</p>

possibilidade e energia para ir mais em frente. É esse o jogo do EJA: você não medir todo o mundo como uma reta, uma régua.”	
<p>“eu levo duas coisas em conta, certo? O conhecimento mesmo que eu acho que eles precisam receber, um pouquinho do conhecimento que eles precisam considerar, receber. E a outra parte... Os textos que eu vou escolhendo, eles são os textos que podem agradar, que podem surpreender, tá entendendo?”</p> <p>“Eu vou usar alguma coisa que seja bem acessível, que vai ser acessível de alguma outra fonte, não só do livro, mas na internet, no filme, tá entendendo?”</p> <p>Então, por isso que, por exemplo, para cada ano, eu sempre vou pensando em pegar um texto diferente, em trazer... Claro que tem os textos que a gente precisa trabalhar, né? Tem os textos básicos que a gente precisa trabalhar, mas agregar ou trazer textos que falem das questões sociais, das questões da mulher, porque elas vão fazer a cartase, né? Vão se enxergar, vão trabalhar, questionando o seu próprio... condição na sociedade ou da sua própria vida.”</p>	Escolha de conteúdo e engajamento

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa (2026).

Quadro 13 – Desafios e possibilidades (Continua)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>“uma das questões é o tempo, né? Se fosse por mim, a gente leria capítulos de livros. Tá entendendo? A gente leria... Aí, outra coisa, por exemplo, o limite de tempo dentro e fora da sala de aula.”</p> <p>“A questão primordial é do tempo.”</p> <p>“Então, tem a ver a questão financeira também.”</p> <p>“Mas, em geral, eu acho que são essas, essas maiores dificuldades que eu enxergo: do tempo, da questão financeira e das questões, digamos, relativas à família mesmo, né? De chegar e ter que fazer as coisas da casa, fazer a produção de alimentos, a limpeza, o cuidado da higiene para poder estar preparado para o outro dia.”</p>	Desafios estruturais e contextuais
<p>“Eu tenho visto que eles melhoram em tudo, sabe, Tamires? Melhoram nas escolhas do lazer, melhoram... melhoram no diálogo mesmo, na observação do que está ao redor, porque muitas vezes parece que não enxerga o que está ao seu redor. Em trazer para a gente o feedback: “Já eu vi tal filme. Ah, eu vi tal música”, tá entendendo? Muda mesmo. Certas pessoas que nos trazem... Não, eu não vou dizer que são em todos, tá? Provavelmente acontece em alguns de forma depois para o futuro, né? Mas nesse momento que a gente está vivendo, no ano que a gente está vivendo, eu tenho visto isso. Vamos chamar de enriquecimento, né? Esse enriquecimento pessoal”</p> <p>“Tem um valor de cultura, tem um valor de instrução. Então, ele valoriza mais aquele momento com a família dele, do cineminha, da leitura. Cada um vai aprendendo a valorizar mais isso aí, tá? A leitura literária tem feito isso aí com eles, inclusive até de dizer assim: “Ah, eu já tinha visto isso, mas eu não tinha visto com esse olhar”, tá entendendo? “Aí eu vou ver de novo, eu vou ler de novo, eu vou assistir de novo, porque eu não tinha olhado para isso.” Aí eu tenho procurado muito nos estudos</p>	Possibilidades e impacto nos estudantes da EJA

<p>literários mostrar isso aí para eles. "Você agora vai ter um pouquinho mais de responsabilidade, não é obrigatório, mas você vai ter um pouquinho mais de responsabilidade. Quando você entra em contato com um texto, entra em contato com uma música, entra em contato com cartaz, com qualquer tipo de comunicação, na verdade, que eu, que eu valorizo muito todos esses níveis de comunicação, né? E você vai ter um outro olhar para isso, ou um olhar crítico ou olhar prazeroso, tá entendendo? Você vai ter um outro olhar para o mundo que lhe cerca."</p>	
<p>"Eu, eu me acho privilegiada, tá, no nosso EJA, de ter o espaço, de ter a matéria, tá entendendo? De ter, de ter o apoio para fazer do jeito que eu gosto, do jeito que eu quero, tá entendendo? Eu não acho que todo mundo tenha. Inclusive, porque, feliz ou infelizmente, o professor de Língua Portuguesa, ele tem que ter essa formação em que ele olha para a língua como um todo, né? E que se apaixone pela língua e que esteja disponível. Se você estiver no EJA... Não é uma questão de ser EJA, de não ser EJA. Ainda na educação tem essa questão, né, do professor, se essa pessoa que quer passar isso aí para o aluno, que quer valorizar essa vertente da língua, essa vertente do estudo para o aluno. Senão ele vai valorizar... Digamos que eu fosse a professora da matéria toda, eu ia passar o mês todinho dando só gramática ou só uma área que eu me sinto segura, que eu me sinto confortável, e não ia... Não ia trabalhar a literatura, né? As dificuldades, a leitura de tudo. Mas, como nós temos esse privilégio de ter professores o suficiente, né? Cada um fazendo o seu papel."</p> <p>"Então, é um privilégio mesmo para a gente, o nosso trabalho de EJA. Eu acho que é um pouquinho diferenciado e um pouquinho privilegiado em relação a outras escolas, tá? Em número de aluno, em material. Olha só, a gente tem Internet e a gente tem impressora, tá entendendo? Já vai facilitando muita coisa. Está certo? Vai facilitar o trabalho. Eu acho que, eu acho isso."</p>	<p>Otimização do contexto</p>
<p>"Que o professor de Letras, ele é um professor, ele tem que... É quase como um professor de Pedagogia, né? Ele tem que ser multi-tarefa, ele não pode privilegiar só uma coisa. Ele tem que estar antenado, né? Para fazer florescer mesmo o ensino de Literatura e que essa literatura ela tenha, ela seja privilegiada dentro do conteúdo, não fique só o conteúdo mecânico e tudo. Mas que a sua pesquisa possa ser essa voz que vai defender, né?"</p> <p>"que essa pesquisa possa trazer isso aqui: é a luz que não fica escondida, que não fique mecanizado esse ensino, que ele possa trazer esse olho brilhante para esse aluno. Que ele se enxergue, né, dentro de uma matéria que ele pode contribuir, que ele também pode ser um escritor, que ele também pode sonhar em um dia o texto dele estar ali, naquele momento."</p> <p>"Uma das questões da graduação hoje é que o professor de Literatura da graduação, ele pode dar o que ele gosta, mas aí ele fecha muito. Ele fecha só num nicho, só, vamos dizer assim, na literatura social, sei lá, entendeu? E aí ele fecha muito nisso e a literatura fica só aquilo. E o aluno que sai dali, ele vai ter só essa visão das coisas. Como é que ele vai sair para ensinar e para empolgar um alunado muito eclético, muito diferente, cheio de... Ele não vai conseguir ter sucesso com esse alunado, tá entendendo?"</p> <p>"Então, a pesquisa de literatura, ela tem que mostrar que a literatura é... vasta. Ela tem muitos períodos para cobrir e ela tem muito o que dizer. Ela não tem uma linguagem só. Ela é literatura variada, ela tem riqueza em todos os véis."</p>	<p>Propostas para a formação, o ensino e a pesquisa em Literatura na EJA</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa (2026).

4.6.1.3 Terceira etapa – construção dos Núcleos de Significação

A organização dos 40 pré-indicadores em nove indicadores permitiu a definição de dois Núcleos de Significação centrais, os quais serviram como pilares teóricos e analíticos da dissertação, abordando, de forma abrangente, a concepção e a práxis da professora de Literatura na EJA.

Quadro 14 – Núcleo I – A leitura literária como vivência afetiva, imersão e enriquecimento pessoal

NÚCLEO I – <i>“a leitura era essa minha... era como se fosse essa minha companheira, essa minha vida, que eu não... eu não sabia viver sem ela...”</i> .
A leitura literária como essência, imersão e criação
Função pedagógica-transformadora da leitura literária
Possibilidades e impacto nos estudantes da EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa (2026).

Quadro 15 – Núcleo II – Prática, desafios e possibilidades com a leitura literária na EJA

NÚCLEO II – <i>“que não fique mecanizado esse ensino, que ele possa trazer esse olho brilhante para esse aluno.”</i>
Sensibilidade e adaptação à turma (Dosagem)
Priorização de habilidades de leitura e interpretação
Escolha de conteúdo e engajamento
Desafios estruturais e contextuais
Otimização do contexto
Propostas para a formação, o ensino e a pesquisa em Literatura na EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa (2026).

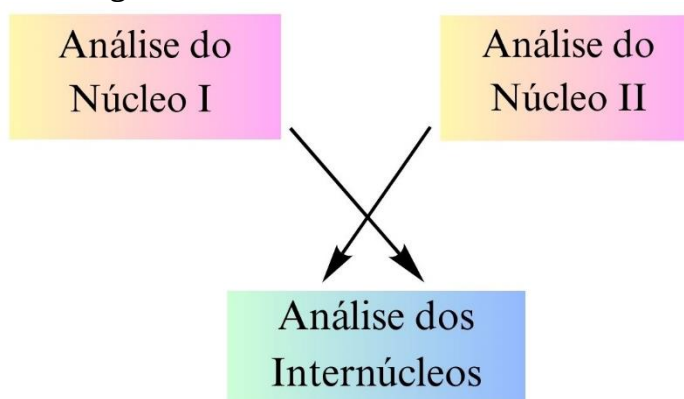
Após essas etapas, seguimos para intranúcleos, quando se investigam as relações de significado, concordância e contradição entre os indicadores que compõem cada Núcleo de Significação separadamente. E, por fim, a análise de internúcleos, que estabelece a relação dinâmica entre os dois Núcleos de Significação, demonstrando que o Núcleo I é o fundamento que justifica e direciona as ações pragmáticas do Núcleo II.

5 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INTERNÚCLEOS: CONSTRUINDO SENTIDOS A PARTIR DA PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA

“que essa pesquisa possa trazer isso aqui: é a luz que não fica escondida” (Trecho de fala da participante da pesquisa).

Antes qualquer palavra, trazemos a voz da professora participante e o seu desejo para essa dissertação, com o qual comungamos e esperamos alcançar. Com esse desejo, introduzimos esta última seção, que se constitui como o cerne interpretativo desta pesquisa, no qual os dados encontrados convergem para a construção de sentidos sobre a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos. Como dito na seção anterior, analisamos os dados sob a égide dos Núcleos de Significação em Aguiar e Ozella (2006, 2013, 2015), os quais foram analisados separadamente, e, em seguida, sob a articulação dos internúcleos, conforme estabelece o seu método.

Figura 2 – Estrutura da análise de dados



Fonte: Elaboração própria (2026).

5.1 Núcleo I – “[...] a leitura era essa minha... era como se fosse essa minha companheira, essa minha vida, que eu não... eu não sabia viver sem ela...” – A leitura literária como vivência afetiva, imersão e enriquecimento pessoal

Ao iniciarmos a análise do primeiro núcleo, trazemos como epígrafe um trecho da fala da docente que participou desta pesquisa, o qual foi escolhido por sintetizar o sentido singular que ela atribui à leitura literária, por trazer sua voz, suas memórias e por revelar uma identificação profunda e biográfica da sua concepção de leitura literária. Diante disso, a composição desse núcleo é formada por três indicadores fundamentais: 1. A leitura literária como essência, imersão e criação; 2. Função pedagógica-transformadora da leitura literária; 3. Possibilidades e impacto nos estudantes da EJA.

Antes de adentrarmos a análise em si da concepção, da forma como a professora planeja e vivencia a leitura literária em sala de aula, é importante destacar que não foi solicitado um nome fictício para ela, e, por isso, todas as vezes em que formos mencioná-la, tratá-la-emos como a professora participante ou a docente. Além disso, vale ressaltar sua formação e experiência, pois ela é formada em Letras Português, tem especialização em Linguística, atua na educação há 40 anos e, na Educação de Jovens e Adultos, há 20 anos.

Ainda sobre esse aspecto da formação, durante a entrevista, quando questionada sobre sua formação inicial, ela deixou claro que o contato com a literatura durante a graduação foi muito maior com a teoria literária do que com a leitura literária propriamente dita e que não teve disciplina específica sobre a modalidade EJA: *“Assim, uma orientação mesmo oficial de você como dar aula para o EJA, eu nunca tive, de verdade. Eu já fiz, participei de algumas reuniões, de algumas orientações”*. Tais informações são de suma importância para compreender a análise a seguir.

A história de leitura da participante tem origem em sua infância, em um período em que a ida à biblioteca era símbolo de castigo, mas, para ela, o vínculo com a leitura e a Literatura foi marcado, desde então, pela voluntariedade e pelo prazer autônomo, como pode ser visto nas falas: *“eu queria ir para a biblioteca na hora do recreio mesmo sem estar de castigo”* / *“E aí quando eu era pequena, eu acho que eu tinha uns 4 anos ou cinco, eu queria porque queria ficar na biblioteca”* / *“E cada livrinho que elas passavam, tudo, eu passava horas com aquele livrinho”* / *“Eu amava os livros”*. Essa relação afetiva que vem desde esse período de sua vida pôde ser percebida antes mesmo do momento da entrevista, pois, durante a observação ocorrida no dia 27 de agosto de 2025, a professora compartilhou, durante as aulas no ciclo V, suas leituras de infância (enciclopédias e discos de contação de histórias) e como isso fez parte da sua construção como pessoa e docente, confirmando o que afirmou Petit (2009, p. 73) ao dizer que *“desde a infância a leitura desempenha um papel no campo da construção de si mesmo”*.

Esse momento em sala de aula foi de uma grande riqueza, pois, além de estabelecer afeto, alguns alunos também puderam compartilhar momentos que tiveram com algum tipo de obra literária na infância, especialmente com o *“Sítio do Pica-pau Amarelo”* de Monteiro Lobato. Além disso, mostrou-nos que sua experiência atua como modelo de leitor e reforça o aspecto de vivência e apego que ela associa à leitura, o que é fundamental para a aquisição do hábito de leitura dos estudantes, visto que, como diz Silva (2021), em sua dissertação citada no estado da arte da presente pesquisa:

É importante destacar que a forma como a leitura é apresentada aos discentes interfere no percurso de aquisição do hábito. Usar de mecanismos que a abordem de forma prazerosa, dinâmica, divertida e contextualizada, é fundamental para que o ato de ler tenha significado para o aluno, fazendo-o descobrir a mágica de ser um leitor (Silva, 2021, p. 35).

Essa ideia corrobora o que defende Petit (2009): os materiais, os livros, bibliotecas não formam, por si só, o gosto pela leitura, especialmente quando se trata de pessoas que, por sua origem social, sentem-se distantes da cultura letrada, o que é uma realidade na EJA, e, por isso, “a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial” (Petit, 2009, p. 154). Por essa razão, essa troca de experiências trazidas pela professora para a sala de aula é tão importante para a formação de leitores e para a prática de leitura literária.

Nessa mesma aula, a docente falou sobre a importância da leitura e apresentou uma fala muito relevante sobre “*se desafiar na leitura, ter abertura e disposição*” e fez menção às “*distrações nas redes sociais*”, o que indica uma concepção da leitura, especialmente a literária, como um ato que precisa de intencionalidade e exige esforço, o que, para os estudantes da EJA, merece destaque, pois são pessoas que precisam construir ou reconstruir seus hábitos de leitura em meio às rotinas adultas, as quais tornam a descoberta dessa mágica de ser leitor um pouco mais distante da realidade, motivo pelo qual a mediação na escola precisa oferecer uma perspectiva de prazer, e não como mais uma obrigação diante de tantas que eles já possuem, como afirma Cardoso (2023) em sua pesquisa de mestrado mencionada em nosso estado da arte:

[...] a leitura literária se efetiva no emaranhado de mundos que pode aproximar e diferenciar a pessoa leitora das possibilidades de existência. Ela precisa ir além da decodificação, dado que, só acontece quando ao ler uma obra o(a) leitor(a) se sente parte dela e conseqüentemente da sociedade, humaniza-se, porque ao interligar suas experiências (simbólico-emocionais) à leitura, ele(a) começa a se reconhecer diante da realidade exposta pelo(a) autor(a) e a que o(a) cerca (Cardoso, 2023, p. 34).

Essa interligação citada pela autora entre o repertório simbólico-emocional do indivíduo e a realidade exposta é o que transforma a decodificação técnica em uma ferramenta de consciência social. E é a partir disso que a literatura deixa de ser um objeto de estudo distante para se tornar um espelho que permite ao sujeito reconhecer-se e situar-se criticamente no mundo.

Nesse sentido, a professora participante enxerga na leitura literária um recurso que oferece alívio, conferindo a esta uma função existencial essencial: “*Era para mim, era como se fosse um alívio, uma... uma coisa, não é só mágica, era uma coisa maravilhosa. Para mim,*

a leitura sempre foi isso”. Quando ela faz essa associação, a leitura literária deixa de ser uma atividade, uma prática e se torna uma necessidade de acolhimento, reconhecimento, pertencimento e até mesmo descanso. À luz das reflexões de Petit (2019), podemos dizer que, a partir dessa fala, a leitura age como um instrumento de reparação simbólica, em que o ato de ler transcende a funcionalidade utilitária, configurando-se como um “alívio” que permite ao sujeito habitar um espaço de intimidade e proteção, retomando a premissa de Todorov (2009) anteriormente citada nesta pesquisa, quando afirmou que a Literatura “ajuda a viver”.

Ao descrever a experiência com a leitura literária como uma “*coisa maravilhosa*”, a docente confirma a tese de Petit (2019) de que a literatura oferece a possibilidade de transcendência, permitindo que indivíduos em situações de vulnerabilidade ou crise resgatem sua dignidade e subjetividade por meio do acesso ao imaginário e à beleza, transformando a leitura em um recurso vital de sobrevivência e reconstrução de si. Essa função reparadora da literatura é o que possibilita o deslocamento do sujeito de sua realidade imediata para novos horizontes de sentido, uma vez que, como aponta Cardoso (2023):

[...] a leitura literária permite que a pessoa transite e conecte aspectos da vida ordinária com produções do imaginário social e da imaginação pessoal, tanto para produzir prazer estético quanto para aprofundar em temas pontuais da vida corrente. Este trânsito entre as vidas vividas como cotidianos e vidas que se projetam no campo da imaginação impede a Literatura de ser apenas uma ação informativa ou de ordem cognitiva/racional. Pelo contrário, ela é ação humana para despertar sensibilidades e produzir subjetivações das mais diferentes ordens: daquelas que são pontuais a respeito de alguém e outras que se referem a grupos e comunidades de pessoas (Cardoso, 2023, p. 36).

Sob essa perspectiva, depreende-se que, para Cardoso (2023), a potência da leitura literária reside na conexão entre a imaginação pessoal às questões da vida corrente. Dessa forma, ela materializa o que diz Candido (2011) sobre a literatura como um fator indispensável de humanização e cumpre o papel de alívio, como observado nos relatos da professora participante, consolidando-se como uma ferramenta indispensável para a formação de um cidadão que reconhece a si e ao outro. Por isso, como afirma Cardoso (2023, p. 34), “é importante que os(as) estudantes da EJA possam articular seus conhecimentos sobre o mundo com as propostas de mundos presentes nas obras literárias, porque assim, poderão ampliar sua capacidade de refletir sobre e intervir na sociedade à sua volta”.

O próximo trecho de fala da professora é um dos mais ricos e profundos, pois revela a forma como a subjetividade é construída a partir da internalização do texto literário. E confirma muitas questões já discutidas até aqui. Além disso, reforça a ideia de que a leitura literária

atende a uma demanda interior e singular da docente e sela sua concepção de leitura, a qual atua como o alicerce para sua identidade profissional. A seguir, trazemos as suas palavras:

“É como se eu tivesse no livro. É como se eu tivesse mergulhando ali. Eu fico imaginando as cores, imaginando os ambientes, percebendo as sensações. Depois que saio da leitura, se eu sinto um cheiro, se eu... se eu tenho um frio, um calafrio, um vento, eu já fico imaginando tudo que: 'Ah, isso aqui remete àquela história.' Tá entendendo? E eu gosto de remoer. Por isso que eu sempre me agarro com um livro só e fico voltando para ele, porque eu gosto de remoer as histórias, de repassar tim-tim por tim-tim, e é como se fosse construir a minha própria história, tá entendendo? Aquela, aquela leitura vai construir a minha própria história” (Professora Participante).

A descrição da experiência de leitura como “mergulho” e a capacidade de imaginar cores, sentir cheiros e sensações térmicas confirmam que a leitura literária desperta a sensibilidade, e não apenas o intelecto, de acordo com Colomer (2007), que define a construção de sentido por meio da imersão. É justamente essa ligação entre os elementos do mundo real e as histórias lidas que proporciona o “trânsito entre as vidas vividas e as vidas projetadas”, descrito por Cardoso (2023), citado anteriormente, que faz a literatura alterar a percepção que a professora, enquanto leitora, tem do cotidiano, tornando sua realidade mais rica e carregada de significados.

O ato de “remoer” e internalizar a leitura a ponto de os personagens se tornarem “amigos” confirma o indicador “A leitura literária como essência, imersão e criação” e demonstra que a leitura atende a uma necessidade de relacionamento, sendo a própria base de sua subjetividade e consciência, tendo o texto literário como participante da construção da sua própria história, o que, para Barboza (2022), é a essência da aprendizagem significativa mencionada em sua dissertação:

Essa é a mágica da literatura: permitir que o seu leitor tenha suas experiências de vida encontrada nos textos, não de maneira idêntica, mas de forma a identificar fatores sociais, históricos, culturais, políticos e ideológicos, permitindo uma aprendizagem significativa. Essa visão observada no desenvolvimento da aprendizagem na educação de modo geral permite um ganho gigantesco para quem ensina; e, principalmente, para quem aprende. Ademais, a leitura quando feita de modo proficiente, o letramento acontece, pois se leva os elementos indispensáveis para uma interpretação bem feita. É justamente esse o papel da literatura em sala de aula, é essa a visão que deve ser continuada a ser passada em todos os níveis e modalidades de educação (Barboza, 2022, p. 33).

Dentro desta mesma seara, a leitura literária é descrita pela docente como “*fio que forma o rolo de lã maior*”, afirmação feita na observação do dia 10 de setembro de 2025, para falar do texto literário como construção cultural e continuidade de conhecimento. Essa

metáfora utilizada pela docente é de uma riqueza poética e teórica extraordinária, pois sintetiza a ideia de que a literatura é a matéria-prima da construção da identidade e do conhecimento acumulado e reforça o referencial teórico desta pesquisa. Ou seja, cada livro lido não termina em si mesmo; ele se enrola aos anteriores, criando uma bagagem interna que define quem o leitor é. Já o “rolo de lâ maior” também pode ser interpretado como o patrimônio cultural de que fala Colomer (2007). Além disso, a metáfora mostra que a leitura é um percurso de aquisição e aprendizagem, em que cada experiência prazerosa acrescenta uma nova camada de lâ ao rolo.

Durante a entrevista, a professora também definiu a leitura literária como: “[...] *para mim, a leitura literária é muita emoção. [...] Eu viajo*”. Ao associar a prática da leitura literária à “emoção” e à “viagem”, a docente reafirma a literatura como uma experiência de descentramento e alteridade discutidos por Munita (2017). O pensamento da docente é de que a leitura é atravessada pelo prazer e pela emoção. Essa 'viagem' literária permite ao estudante da EJA o exercício do direito ao imaginário, transcendendo a alfabetização funcional para alcançar uma prática emancipatória porque, segundo Petit (2009):

[...] se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas (Petit, 2009, p. 27-28).

Para a autora, o afastamento gerado pela leitura literária é essencial para a construção da cidadania, pois, ao olhar o mundo “de fora” através do livro, o leitor consegue analisar sua própria vida com mais clareza. Por isso, Petit (2009) compreende, juntamente com outros autores citados ao longo dessa dissertação, que a literatura é um direito elementar e uma questão de dignidade:

[...] não é luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade. (Petit, 2009, p. 78).

Nessa conjuntura, defendemos que a prática da leitura literária na escola deve ser não apenas como um objetivo pedagógico de letramento, mas como uma garantia de que os estudantes poderão transitar entre mundos, exercitar o espírito crítico e reconhecer a própria humanidade e a dos outros.

Diante do que foi dito até aqui, e agora ancorados na teoria de Vygotsky (1991; 2008), observamos que, para a docente, o sentido pessoal da leitura prevalece sobre o significado social. Ou seja, o que o texto significa para o leitor, o que a leitura proporciona, e todos os efeitos provenientes disso se sobressaem ao que o texto diz objetivamente, quanto à definição teórica e gramatical. Isso foi visto na prática, na aula do dia 10 de setembro de 2025, citada acima, oportunidade na qual a professora explicitou o objetivo da leitura literária, afirmando que a literatura precisava “*encuciar*” e “*fazer sentido*”, revelando que, na perspectiva dela, a literatura só cumpre seu papel formativo quando deixa de ser uma atividade mecânica e se torna um instrumento de reconstrução da própria história do estudante. Dessa forma, podemos dizer que, para a docente, a leitura só cumpre sua função transformadora quando há mobilização do afeto, e isso foi discutido por Netzel (2021) em sua tese de doutorado:

[...] é importante que o educador desenvolva vínculos afetivos com o educando, propiciando a construção das pontes entre os saberes populares, e a sistematização se concretize em sua atuação enquanto educador, interlocutor e mediador das situações de aprendizagem, visando a ampliar as possibilidades de interação pautadas na leitura e na escrita. (Netzel, 2021, p. 105)

A autora destaca que a aprendizagem começa no afeto, e quando falamos de prática de leitura literária, formação de leitores, isso se torna ainda mais importante, pois dificilmente um professor conseguirá gerar interesse pela leitura se ele não tiver uma relação afetiva com a mesma e com seus alunos. E a construção pontes entre os saberes das histórias de vida e a literatura é essencial na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse ínterim, é importante destacar a fala de uma aluna do ciclo VI durante a observação do dia 09 de setembro de 2025: “*me apaixonei pelo jeito da professora falar sobre literatura e quis ler depois disso*”, e, em seguida, disse que leu cinco livros em 2025, foram eles: “*Helena*” e “*Dom Casmurro*” de Machado de Assis; “*Diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus; “*O cortiço*” Aluísio de Azevedo e “*Sherlock Holmes*” de Arthur Conan. O relato da aluna comprova que a prática de leitura literária, quando realizada em sala por um professor que realiza com paixão e entrega, mobiliza os estudantes a buscarem a mesma experiência. Corroborando essa ideia, desejamos com Robledo (2017) que:

[...] a literatura se torne para as crianças e jovens dos lares uma possibilidade de crescimento humano, uma fonte de afeto que lhes permita olhar-se, valorizar-se, identificar-se com situações e personagens dos livros. Que tenham a oportunidade de

viver a experiência literária e compartilhá-la com seus companheiros (Robledo, 2017, p. 46, tradução nossa)¹².

É nesse diálogo em sala de aula que a literatura “*faz sentido*” e “*encuca*”. E, como discutiu Shaden (2023) em sua tese de doutorado, a interação social com mediadores concretos, como o livro literário, é de suma importância para a produção de novos sentidos, o que reforça a ideia do letramento literário defendido por Cosson (2009), uma prática social. Por isso, a leitura literária na EJA precisa ser, primordialmente, um ato de vontade e desejo desencadeado pela mediação afetiva e apaixonada do professor, a partir de uma experiência inspirada, e não imposta.

Tais premissas teóricas ecoam na voz da própria docente, que, ao refletir sobre sua experiência e concepção de leitura literária, pontua:

“[...]a leitura foi feita para mim, era como se fosse um mundo. Um mundo maravilhoso, um mundo do que eu não sabia dizer, tá entendendo? Não sei se era só conhecimento, mas era como se fosse uma aventura. Que eu nunca imaginava também de um dia viajar, de fazer essas coisas, e tudo. A leitura era como se fosse essa viagem para mim, entendeu? E aí eu fui influenciando também as pessoas ao meu redor. Com o tempo, depois que eu tava sozinha, que os meus irmãos não tavam em casa, eu reunia com os amigos para ler, trocava livro, entendeu? Fazia grupo de leitura, entendeu? E aí até que eu entrei nesse... nessa questão da sala de aula mesmo. Isso aí tudo foi antes da sala de aula, entendeu? E aí a minha vivência eu levei para a sala de aula, o meu amor pela leitura eu levei para a sala de aula” (Professora Participante).

A partir das nuances desse relato, emergem questões fundamentais que merecem nossa reflexão. A princípio, a leitura literária é descrita como “*um mundo maravilhoso*”, “*uma aventura*” e “*viagem*”. Esse conjunto de metáforas demonstra uma concepção da leitura literária como uma atividade criadora que permite a expansão da consciência e da subjetividade. Essa mesma visão pode ser vista em Robledo (2017, p. 62, tradução nossa) ao afirmar que a literatura é “como um mundo habitável, pode ir reconstruindo sutilmente parte desse tecido, pode ajudar a dar sentido à vida”¹³.

Quando ela troca o termo “conhecimento” por “aventura”, a professora está dizendo o que a autora supracitada afirmou quando disse que “o leitor se transforma quando um texto lhe diz algo. E não estamos falando dos significados funcionais da cultura escrita” (Robledo, 2017,

¹²[...] e la literatura se convierta para los niños y jóvenes de los hogares en una posibilidad de crecimiento humano, en una fuente de afecto que les permita mirarse, valorarse, identificarse con situaciones y personajes de los libros. Que tengan la oportunidad de vivir la experiencia literaria y compartirla con sus compañeros (Robledo, 2017, p. 46).

¹³[...] como un mundo habitable, puede ir reconstruyendo sutilmente parte de ese tejido, puede ayudar a irle dando sentido a la vida [...] (Robledo, 2017, p. 62).

p. 33, tradução nossa)¹⁴. Ou seja, a leitura literária não tem a função apenas de ensinar algo didaticamente, mas de possibilitar a vivência simbólica, como afirma a mesma autora:

A literatura não é óbvia. Sua relação com o leitor não é mediada pela lógica. É provocadora, subversiva, sugestiva, insinuante. Fala e cala, entrega-se e oculta-se. Produz efeitos emocionais inesperados, gera evocações das quais o próprio leitor consegue surpreender-se, dá contornos e formas ao caos emocional, dá nome à incerteza [...] (Robledo, 2017, p. 127, tradução nossa)¹⁵.

Além disso, a docente vê a leitura literária como instrumento que supre necessidades que a realidade material não pode atender, pois, como ela afirma, o livro oferecia uma “viagem” que a realidade física talvez não permitisse, e foram essas “viagens” e “aventuras” que lhe possibilitaram uma nova perspectiva sobre si mesma.

É importante destacar também que, antes de praticar a leitura literária na sala de aula com os estudantes, a professora já era uma mediadora espontânea, visto que ela reunia amigos, trocava livros e criava grupos de leitura, demonstrando que “[...] ninguém pode ensinar a ler. O que se pode fazer é compartilhar as leituras com a generosidade com que é possível o amor” (Robledo, 2017, p. 130, tradução nossa)¹⁶. O que a autora está querendo dizer é que o professor pode ensinar o alfabeto, a gramática e a sintaxe, mas ele não pode “instalar” no aluno o sentimento que uma história provoca. Fica claro, portanto, que a leitura literária é um encontro íntimo; é uma experiência subjetiva. Desse modo, a prática pedagógica da leitura literária na sala de aula, e especialmente no contexto da EJA, precisa ser um lugar de acolhimento, em que não se impõe a leitura como dever, mas que a mesma seja ofertada como um presente. Nessa perspectiva, essa prática deixa de ser uma obrigação curricular para tornar-se um encontro afetivo, onde o desejo de ler é despertado pelo testemunho de quem já habita o mundo da literatura.

Nesta fala, também podemos perceber o ponto de encontro entre a história pessoal com a leitura e a prática pedagógica da professora quando ela diz: “*a minha vivência eu levei para a sala de aula*” e “*o meu amor pela leitura eu levei para a sala de aula*”. Ou seja, ela não fala de algo abstrato; mas de algo que a constitui. Percebemos que existe uma opção ética como

¹⁴[...] Y es que el lector se transforma cuando un texto le dice algo. Y no estamos hablando de los significados funcionales de la cultura escrita [...] (Robledo, 2017, p. 33).

¹⁵[...] la literatura no es obvia. Su relación con el lector no está mediada por la lógica. Es provocadora, subversiva, sugerente, insinuante. Habla y calla, se entrega y se oculta. Produce efectos emocionales inesperados, genera evocaciones de las que el mismo lector logra sorprenderse, le da contornos y formas al caos emocional, le pone nombre a la incertidumbre, produce sentimientos de aprobación y rechazo [...] (Robledo, 2017, p. 127).

¹⁶[...] Nadie puede enseñar a leer. Lo que puede hacer es compartir las lecturas con la generosidad con la que es posible el amor (Robledo, 2017, p.130).

discute (Robledo, 2017, p. 49, tradução nossa) ao dizer que quem ler a literatura “como experiência vital é, além de uma opção estética, uma opção ética”¹⁷. Dessa forma, ficou explícito que a sua prática é movida pelo seu sentido pessoal e o desejo de que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também encontrem, na leitura literária, essa via de humanização.

Diante de tudo que foi dito sobre a concepção de leitura literária da professora participante da pesquisa, ficou claro que um dos seus principais objetivos é desvincular a leitura da obrigação e inseri-la no campo da apreciação e do afeto. E isso ficou evidente quando, na entrevista, ela expressou sobre o lugar que gostaria que a leitura literária tivesse na vida dos estudantes: *“Eu espero que seja um lugar de lazer também, né? Um lugar de apreciação. [...] Em que a vida deles fique um pouquinho mais rica dessas leituras”*. Sua perspectiva de “lazer” não deve ser entendida como passatempo, mas como o “espaço de vida” e o “mundo habitável” que Robledo (2017) descreve e sobre os quais já falamos. E, para o aluno da EJA, essa ideia de leitura como um lugar de prazer e liberdade em meio à vida cotidiana, muitas vezes dura, é o direito ao “devaneio” de que fala Petit (2009). Além disso, a riqueza que a professora deseja representa a conquista de um capital cultural que permite aos estudantes não apenas ler textos, mas interpretar sua própria condição humana com maior dignidade, transformando o ato de ler em um gesto de resistência e beleza diante da realidade. Aqui são oportunas as palavras de Petit (2009):

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (Petit, 2009, p. 19).

Nesse eixo interpretativo, Petit (2009) reafirma que a literatura na Educação de Jovens e Adultos cumpre uma função política e existencial e encontra ressonância na visão da professora participante, visto que ambas as perspectivas compreendem que o ato de ler, para sujeitos em situação de vulnerabilidade como os da EJA, é uma estratégia de resistência à marginalização. Pois a leitura literária é vista como uma riqueza que transcende as condições materiais de vida, bem como uma ferramenta política de reconquista do direito de pensar e de sonhar, como dito na citação acima.

¹⁷[...] como experiencia vital es además de una opción estética, una opción ética (Robledo, 2017, p. 49).

A docente afirma ainda que: “[...] a literatura hoje, na sala de aula com os alunos do EJA, é isso, é olhar para esse lado também, sabe? Do lazer, do enriquecimento. É que isso foi para mim a literatura a vida toda”. Aqui está o sentido real da prática pedagógica dessa professora de literatura. A força dessa fala mostra que ela não ensina literatura porque está no currículo, mas porque a literatura é sua própria experiência, e isso faz com que não apenas transmita conhecimento, mas ofereça aos alunos a possibilidade de “imaginar outros mundos” e “encontrar mobilidade no tabuleiro social”.

Vale destacar, dentro desse contexto, que estamos refletindo um contraponto realista e necessário proposto por Petit (2009) quando a autora não atribui aos livros o poder “mágico” de resolver crises sociais ou transformar o caráter humano instantaneamente, mas defende a leitura como uma ferramenta de abertura de horizontes. A referida autora ratifica essa posição ao asseverar que:

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas, ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (Petit, 2009, p. 12-13).

Como podemos ver, segundo a autora, a literatura não muda a realidade externa do leitor, mas muda a sua forma de enxergar a realidade interna, dando-lhe fôlego e novas formas de pensar para enfrentar a vida. Essa visão encontra sentido no que a professora participante observa no contato que os estudantes têm com a leitura literária, pois, segundo ela, gera melhorias que transcendem a disciplina. Ela descreve um impacto que abrange a forma como o aluno se relaciona consigo e com o mundo, o que ela denomina de “*enriquecimento pessoal*”, tendo em vista que passam a observar e dialogar criticamente: “*Eu tenho visto que eles melhoram em tudo [...] Melhoram nas escolhas do lazer, melhoram... melhoram no diálogo mesmo, na observação do que está ao redor*”, que ela denomina de “*enriquecimento pessoal*”.

Essa evolução subjetiva traduz a materialização do que Vygotsky (1991) define como a apropriação dos instrumentos culturais que impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Essa fala foi muito bem representada na observação do dia 12 de novembro de 2025, quando, no final da aula, um aluno do ciclo V, com entusiasmo, foi mostrar à professora o livro que havia ganhado e que estava lendo: “O jumento sedutor”, de Ariano Suassuna. Esse episódio é a materialização do ‘enriquecimento pessoal’ defendido pela docente e é também um gesto que transcende a sala de aula, pois o aluno não está lendo porque foi

mandado; ele está lendo porque a leitura se tornou, para ele, um “*mundo maravilhoso*” e uma “*aventura*”, tal como foi para a professora.

Segundo a docente, o impacto mais profundo gerado pela leitura literária reside na transformação da atitude e do olhar do aluno em relação à realidade, o que a professora chama de desenvolver uma “responsabilidade” intelectual: “*Aí eu tenho procurado muito nos estudos literários mostrar isso aí para eles. 'Você agora vai ter um pouquinho mais de responsabilidade, não é obrigatório, mas você vai ter um pouquinho mais de responsabilidade. Quando você entra em contato com um texto... você vai ter um outro olhar para isso, ou um olhar crítico ou olhar prazeroso, tá entendendo? Você vai ter um outro olhar para o mundo que lhe cerca*”.

Essa transposição do conceito de responsabilidade para a prática pedagógica reafirma a literatura como uma ferramenta de intervenção no real, o que pôde ser observado em dois momentos durante o trabalho de campo. O primeiro foi no dia 09 de setembro de 2025, na aula com o ciclo VI, quando a docente gerou uma reflexão sobre as críticas a Euclides da Cunha através da pergunta: “Será que essa crítica inviabiliza a obra?”, estimulando os alunos a se posicionarem e a exercerem a autonomia de leitor. Já o segundo, aconteceu na aula do dia 16/09/2025 com a mesma turma, sobre o regionalismo e a origem social dos autores modernistas, uma das alunas disse: “*Pensei que todos os autores fossem de origem rica*”. Essa fala foi usada pela professora para discutir o poder da palavra e da leitura na vida dos autores, comprovando a função de transformação de consciência gerada pela Literatura. Assim, percebemos que a mediação realizada não visa apenas ao letramento, mas à autonomia: ao equilibrar o prazer e a crítica, a professora prepara o sujeito para ocupar seu lugar social com maior consciência, unindo a experiência estética ao exercício da cidadania.

A análise deste primeiro núcleo revela que a docente concebe a leitura literária não como um conteúdo burocrático, mas como uma essência vital que demanda imersão e permite a reconstrução subjetiva do leitor. Sua concepção amalgama uma função pedagógico-transformadora, na qual a leitura literária atua como ferramenta de humanização e alívio. Ademais, há um profundo compromisso com o impacto nos estudantes da EJA, dado o seu desejo de proporcionar-lhes um outro olhar, pois, para ela, a prática literária é, primordialmente, um ato de liberdade e um direito ao imaginário que deve “encucar” e fazer sentido na vida cotidiana dos estudantes.

Portanto, a transição da leitura literária como concepção para prática não ocorre de forma espontânea; ela depende de caminhos pedagógicos que equilibrem a vivência subjetiva ao conteúdo curricular. Se, por um lado, o Núcleo I revelou como a leitura reconstrói a

identidade e a responsabilidade intelectual dos alunos, o passo seguinte exige compreender as condições e possibilidades para que essa prática ocorra no cotidiano da EJA. Portanto, é preciso deslocar o olhar da concepção para a *práxis*, investigando como a docente articula suas estratégias diante das tensões entre o currículo e a vida. É sob essa perspectiva que iniciaremos a seguir o segundo núcleo de significação.

5.2 NÚCLEO II – “*que não fique mecanizado esse ensino, que ele possa trazer esse olho brilhante para esse aluno.*” – Prática, desafios e possibilidades com a leitura literária na EJA

Após a imersão na dimensão subjetiva e afetiva que constitui a concepção da docente, este segundo núcleo de significação volta-se para a *práxis*, investigando como essa perspectiva se materializa diante das tensões encontradas na EJA. A análise estrutura-se a partir de indicadores: 1. a sensibilidade e adaptação à turma (dosagem); 2. a priorização de habilidades de leitura e interpretação; 3. a escolha estratégica de conteúdo e engajamento; 4. os desafios estruturais e contextuais; 5. a otimização do contexto como forma de resistência; 6. as propostas para a formação, o ensino e a pesquisa em Literatura.

No excerto com o qual iniciamos a análise deste segundo núcleo, extraído da fala da professora participante da pesquisa, podemos observar a preocupação com a mecanização do ensino de literatura já mencionado na análise do núcleo anterior, e introduz o dilema central que será discutido a seguir: a busca por uma prática pedagógica com a leitura literária que, embora inserida em um sistema escolar muitas vezes rígido, não abra mão da experiência estética, pois como foi visto, a docente participante da pesquisa deseja que a leitura literária seja uma experiência viva, opondo-se à prática reducionista que toma o texto literário como um suporte para decorar a periodização histórica da Literatura. Diante desse dilema, analisaremos como essa intencionalidade se desdobra na prática da professora, enfrentando os desafios para transformar a sala de aula da EJA em um espaço de possibilidades.

Iniciaremos a nossa análise a partir dos seguintes trechos de fala da participante:

“[...] vai depender muito da turma. [...] eu vou sentindo assim a turma, eu coloco um texto para interpretar, vejo como é que a turma se sai e vou lançando as tarefas, escolhendo os textos através do que eu sinto que aquela turma precisa, de como ela corresponde” (Professora participante da pesquisa).

“A minha intenção é sempre levando para pensar nesse aluno. E cada ano eu redireciono. Por exemplo, se ele vai precisar de alguma coisa que leva ele para outro lado, eu vou tentar redirecionar o meu estudo, o meu material para essa pesquisa, para levar esse aluno a buscar...” (Professora participante da pesquisa).

A postura pedagógica adotada pela docente e evidenciada em suas narrativas encontra fundamentação no Projeto Político-Pedagógico – PPP do NEJAEM, que valida essa postura ao institucionalizar a flexibilidade e a “aprendizagem significativa” quando afirma que tem por objetivo “subsidiar os educadores, educadoras e equipe técnica/apoio envolvidos(as) na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, em nossa escola e, que possibilite ao educando e educanda uma aprendizagem significativa no transcorrer de sua vida escolar” (PPP, 2025, p. 04). Assim, podemos dizer que o documento dá abertura para esse redirecionamento da sua intencionalidade e prática pedagógica.

Tais perspectivas mostram que a prática da leitura literária na EJA ocorre em um território no qual o professor precisa atuar como um intérprete das necessidades dos estudantes antes mesmo de propor a vivência. E encontra ressonância na pesquisa de Cardoso (2023, p. 36), para quem o planejamento na EJA deve observar as especificidades contextuais e históricas dos alunos, selecionando obras que despertem o desejo de ler e desmistifiquem a ideia de que a literatura é algo chato ou distante da realidade deles.

Nesse sentido, podemos perceber também que prática pedagógica, nessa modalidade, exige do docente uma constante negociação entre as metas curriculares e a realidade dos estudantes, pois, como já fora dito, suas trajetórias são as mais diversas possíveis e, muitas vezes, são marcadas por um distanciamento histórico do livro e da prática leitora. Além disso, encontra respaldo em Colomer (2007, p. 118), a qual defende: “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar”.

Diante dessa fala da autora citada acima, compreendemos também que, para que a literatura cumpra sua função humanizadora sem se converter em uma obrigatoriedade burocrática, a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos precisa ser dotada de uma sensibilidade que permita ao professor ajustar sua rota conforme o solo que pisa. Essa perspectiva rompe com a ideia de currículo homogêneo e linear, além de demonstrar que o ponto de partida não é um plano de aula estático, mas o diagnóstico vivo das subjetividades e reações presentes na sala de aula.

Entrando na análise da vivência da professora com as turmas dos ciclos V e VI da EJA, trazemos sua visão quando questionada sobre as estratégias específicas que ela mobiliza para trabalhar a leitura literária em sala, e nela a docente reforça a importância da maleabilidade do planejamento, revelando uma preocupação ética em não sobrecarregar nem subestimar o estudante da EJA:

“Então, se essa turma precisa de uns conta-gotinhos e tal, eu vou tentar chegar nela [...] E se a outra turma corresponde e tem mais velocidade... aí eu vou puxar um pouquinho, vou levar um material um pouco mais aprofundado” (Professora participante da pesquisa).

“[...] eu penso mais no meu aluno. Eu quero que ele leve uma gota. Se ele pode levar só uma gota, eu quero que ele leve um litro, tá entendendo? Aí eu vou descobrindo isso aí e vou dosando. A minha estratégia é essa: de estar dosando, para eu nem perder o aluno que está mais lento e nem... E nem perder o aluno que tem possibilidade, tá entendendo? Que tem, que tem habilidade e possibilidade e energia para ir mais em frente. É esse o jogo do EJA: você não medir todo o mundo como uma reta, uma régua.” (Professora participante da pesquisa).

Essa metáfora do “conta-gotas” é extremamente significativa, pois vai ao encontro do que discutimos no Núcleo I quando a docente disse que a literatura precisa ser “ruminada”. Percebemos, portanto, que, para turmas com maiores dificuldades ou resistências, a prática de leitura literária é feita em pequenas doses, com paciência e persistência. Por outro lado, o ato de *“puxar um pouco mais”* quando há correspondência, demonstra que a professora atua como uma mediadora que desafia e provoca a expansão das capacidades cognitivas e estéticas dos estudantes. Esse movimento é a essência do que Vygotsky (1991) chamou de trabalho na zona de desenvolvimento proximal, onde o professor oferece a mediação necessária para que o aluno transite do que ele consegue fazer sozinho para o que ele é capaz de fazer com ajuda.

Já na segunda fala, quando a docente usa outra metáfora para mostrar que o seu currículo é prescrito pela realidade humana, ela humaniza o processo educativo, garantindo que a literatura chegue a todos. Ademais, sua estratégia de adaptação contínua distancia a prática da mecanização combatida na epígrafe inicial, pois, em vez de seguir um cronograma indiferente, a professora tem uma prática pedagógica que reconhece e valoriza a história e o aprendizado individual, diante da heterogeneidade da EJA.

Dentro dessa perspectiva, a docente apresenta uma prática que define como essencial para o estudante da EJA, a leitura e a interpretação de textos literários. Para ela, é mais importante que eles cheguem ao final dos ciclos tendo clareza quanto à formação do personagem, escolhas de palavras, figuras de linguagem, do que propriamente o conhecimento historiográfico das escolas literárias, indo ao encontro do que diz Colomer (2007, p. 30) “[...] o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler literatura”. Ela tem como prioridade, diante do tempo de aula, a leitura e interpretação, e essa escolha é justificada: *“eu sei que é onde eles vão ganhar mesmo”*. Na visão da docente, é isso que os estudantes podem levar para

a vida prática, diferentemente da memorização de períodos e autores que rapidamente leva à mecanização e ao desinteresse.

Contudo, vale destacar que a professora demonstra consciência de que não pode eliminar totalmente o contexto histórico das escolas literárias, pois é necessário, mas não é o objetivo final. Tanto que, nas observações, foi possível identificar que a professora adota a estratégia de responder às questões lendo e explicando o conteúdo, atuando como mediadora imediata, mas a sua prioridade é a forma como o texto chega ao estudante, como o texto é construído e a análise dos elementos essenciais, para que o aluno mergulhe e construa a própria história.

Durante o período de observações, dentro das aulas em si, a ancoragem cultural da professora, as formas de apresentar os conceitos através de diferentes linguagens e níveis de complexidade e o engajamento dos alunos na discussão dos textos foram os pontos que mais se destacaram, visto que a professora demonstrou uma intertextualidade vasta, capaz de fazer pontes entre textos literários clássicos, textos didático-informativos e referências culturais. Por exemplo: em aula sobre Humanismo com o ciclo V, ela utilizou trecho de *O Nome da Rosa*, um texto técnico sobre Humanismo e as referências culturais do *Auto da Compadecida* e *Sherlock Holmes*. Em outra aula na mesma turma, fez associação de poema de Camões e o uso das musicalizações do poeta em músicas de Legião Urbana e Caetano Veloso.

Já no ciclo VI, iniciou aula sobre Modernismo falando sobre *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e articulando com o novo filme de Frankenstein, associando a colcha de retalhos históricos que ambos fazem em seus enredos, tornando a obra menos distante. Na mesma turma, ao ler o poema *Ode ao burguês*, de Mário de Andrade, levou os alunos a interpretar através dos elementos e escolhas das palavras e fez intertextualidade com a música de *Brasil*, de Cazuza. Além desses exemplos, ela utilizou outros filmes, músicas, peças e até memes e ditados populares para associar aos conteúdos e termos complexos. Essa diversidade de intertextualidades é sustentada por uma convicção ética da docente, que enxerga na pluralidade comunicativa um caminho para a democratização da cultura, conforme explica:

“Então, eu às vezes vou falando de filme, vou falando de música, quando eu vejo que os jovens são um pouco assim, eu vou incluindo coisas para eles, para poder... temas para... Para eles poderem enriquecer esse dia a dia, né? Porque não é porque eu não tenho muita coisa em casa, eu não sou uma pessoa com muita opção, eu não posso ir para um cinema, não posso pagar um cinema que eu não vou ter uma riqueza interior, né? Eu vou ter uma riqueza interior apegada a um livro, apegada a uma revista, tá entendendo?” (Professora participante da pesquisa).

“Quando você entra em contato com um texto, entra em contato com uma música, entra em contato com cartaz, com qualquer tipo de comunicação, na verdade, que

eu, que eu valorizo muito todos esses níveis de comunicação, né? E você vai ter um outro olhar para isso, ou um olhar crítico ou olhar prazeroso, tá entendendo? Você vai ter um outro olhar para o mundo que lhe cerca." (Professora participante da pesquisa).

Como podemos perceber nesses exemplos, e outros que foram observados, além da fala da professora, o cinema e a música são recursos muito utilizados como meios de acesso e visualização do contexto estudado e lido nos textos. Além destes, o uso de humor e linguagem da *internet* foi também uma excelente estratégia de mediação para traduzir ideias dos textos literários para a realidade do aluno da EJA, tornando o tema acessível, como foi visto na aula do dia 19 de novembro de 2025, quando a professora utilizou um meme para explicar o conceito de fugacidade.

No segundo trecho, a fala da professora conversa com a teoria do letramento literário defendida por Cosson (2009), o qual é uma prática social que não se restringe ao livro. Para a professora, quando o aluno aprende a ler a literatura, ele ganha uma lente nova para ler a própria vida, o trabalho e as relações sociais com esse novo olhar.

Aqui, cabe mencionar crítica contundente feita pela docente à formação inicial, na qual apontou um descompasso entre a especialização acadêmica e a realidade multifacetada da sala de aula. Para a professora, a graduação, muitas vezes, confina o futuro docente em nichos teóricos ou temáticos, limitando sua visão:

"Uma das questões da graduação hoje é que o professor de Literatura da graduação, ele pode dar o que ele gosta, mas aí ele fecha muito. Ele fecha só num nicho, só, vamos dizer assim, na literatura social, sei lá, entendeu? E aí ele fecha muito nisso e a literatura fica só aquilo. E o aluno que sai dali, ele vai ter só essa visão das coisas. Como é que ele vai sair para ensinar e para empolgar um alunado muito eclético, muito diferente, cheio de... Ele não vai conseguir ter sucesso com esse alunado, tá entendendo?" (Professora participante da pesquisa).

A crítica feita nos conduz à compreensão de que um ensino de literatura segmentado, muitas vezes, na universidade, compromete a capacidade de o professor recém-formado conseguir engajar os estudantes da EJA, pois argumenta que o sucesso da prática pedagógica com a leitura literária na modalidade depende de um repertório amplo e flexível, capaz de dialogar com as diversas trajetórias de vida dos estudantes e as diferentes formas de tocar o texto literário.

Outro ponto que gostaríamos de destacar retirado das observações foi a utilização da interdisciplinaridade nas aulas da docente, o que poderia ser algo mais trabalhado pela escola e pela Educação de Jovens e Adultos de forma mais ampla, pois, como afirma Colomer (2007,

p. 118), se queremos formar leitores, é necessário “programar o ensino das distintas matérias, como algo que se desenvolva ao redor das práticas de leitura e escrita dos alunos”. Assim, a literatura passa a ser vista não como matéria isolada, mas como parte de um debate cultural maior. Essa perspectiva de integração é corroborada pela própria docente, que reconhece a necessidade de expandir os limites da disciplina, ao afirmar:

“Eu tenho que agregar outros saberes, outros conteúdos, tá entendendo? Que não é só isso, que é só aquele resumo e ficou nisso, não é. Literatura hoje não é só isso. Aí a gente tem essa liberdade, apesar de ter uma lista de conteúdo.” (Professora participante da pesquisa).

No movimento da organização do seu planejamento, a docente revela uma postura de resistência à simplificação muitas vezes imposta pelo currículo. Para a professora, a existência de uma “lista de conteúdo” institucional não a impede de subverter para concretizar o seu compromisso com a acessibilidade da leitura literária e a qualidade estética, o que culmina no pensamento de Munita (2024, p. 67) ao dizer que “a educação literária, portanto, não se resume apenas à transmissão de determinados conteúdos sobre os textos, mas visa ajudar os alunos a progredir em domínios tão diversos quanto o grau de envolvimento pessoal com a literatura”.

É importante destacar que foram observadas também aulas em que a vivência da leitura literária por questões avaliativas teve uma abordagem mais pragmática, através de exercícios. Entretanto, foram atravessadas pelo capital cultural dos alunos, demonstrando que, mesmo em aulas estruturadas pela técnica, o aluno da EJA é capaz de se engajar ativamente na criação de significado, dialogando com a temática do texto a partir de seu repertório cultural.

Ademais, a vivência da leitura literária foi constantemente marcada pela análise crítica, como podemos ver nos exemplos a seguir: Durante as aulas do dia 09 de setembro de 2025 no ciclo VI, a professora discutiu sobre as críticas feitas a Euclides da Cunha e levou os alunos a pensarem se a crítica inviabiliza a obra do autor. Já na aula do dia 18 de novembro na mesma turma, o texto literário foi utilizado para debater temas sociais e éticos como o preconceito, além de levar a reflexão fundamental para não se fechar a obras complexas ou controversas, estimulando a autonomia intelectual, encontrando fundamento no que diz Robledo (2007):

O que podemos oferecer são livros que os acolham, que ofereçam ao menos uma chave para entrar, que não os excluam. Literatura que os interprete e os convoque, mas que, ao mesmo tempo, os desafie. Literatura que tente tornar compreensível a complexidade da vida, que explore os mistérios e contradições da existência, que possa mostrar a condição humana em toda sua

maravilha e em toda sua miséria (Robledo, 2007, p. 127-128, tradução nossa)¹⁸.

A partir dessa argumentação, percebemos que o planejamento e a vivência da leitura em sala de aula caracterizam-se pela construção de pontes de sentido entre o conteúdo canônico e a cultura cotidiana, demonstrando uma estratégia que busca equilibrar o estudo do cânone literário com o uso de textos e referências que estabeleçam pontes culturais, valorizando a interpretação e o repertório prévio dos alunos, reforçando a ideia de que a literatura é uma prática cultural contínua. Ademais, utiliza uma abordagem que valoriza a contextualização e a análise dos gêneros, ensinando o aluno a reconhecer as especificidades da forma e como essa forma influencia a recepção do texto.

Apesar disso, é interessante destacar que a docente deixou claro que há alunos que não gostam de Literatura, e isso exige que se vá além da teoria literária, agindo ativamente para mediar o conteúdo para aqueles que, inicialmente, não demonstram interesse:

“Mas também tem o outro lado do aluno que não gosta, e que você tem que também ajudá-lo a receber esse... esse conteúdo de alguma forma, usar esse conteúdo de alguma forma para a vida prática dele, tá entendendo?” (Professora participante).

A análise da fala revela a consciência da docente sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na EJA, mostrando a estratégia utilizada por ela para converter o desinteresse em necessidade, ou seja, ela se volta para o aspecto da prática social do letramento literário, discutido por Cosson (2014, 2011). Isso faz com que, para além da fruição estética, o estudante perceba que a literatura e a leitura literária podem instrumentalizá-lo para navegar nas demandas da vida. Além disso, a preocupação da docente em ajudar o aluno que “não gosta” a receber o conteúdo de forma prática encontra respaldo na defesa de Netzel (2021), para quem a mediação exige um nível de intimidade que permita explorar situações de aprendizagem nas quais os estudantes se sintam seguros para compartilhar frustrações e anseios.

Assim, a prática pedagógica da professora é responsável por adaptar a recepção do texto, fazendo com que, mesmo na ausência de um gosto imediato, o conhecimento se torne uma ferramenta de leitura de mundo e de exercício da cidadania. Essa capacidade de adaptação

¹⁸[...] lo que sí podemos ofrecerles son libros que los acojan, que les ofrezcan al menos una clave para entrar, que no los excluyan. Literatura que os interprete y los convoque, pero a la vez que los rete. Literatura que intente volver comprensible la complejidad de la vida, que explore los misterios y contradicciones de la vida, que pueda mostrar la condición humana en toda su maravilla y en toda su miséria [...] (Robledo, 2017, p. 127-128).

e sensibilidade no trato com o desinteresse corrobora o pensamento de Silva (2021) em sua pesquisa ao afirmar que:

[...] o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem, pode compreender e entender as necessidades, dificuldades e o interesse de cada aluno em um dado momento (Silva, 2021, p. 37-38).

Sob essa ótica, é a postura reflexiva da docente que permite a compreensão das necessidades e dificuldades de cada aluno em um dado momento. Portanto, a mediação observada não se sustenta em fórmulas prontas, mas no aprofundamento constante da professora sobre sua prática.

Dentro do contexto apresentado até aqui, o esforço da professora para impedir a mecanização é uma forma de não acentuar ainda mais um obstáculo estrutural presente na Educação de Jovens e Adultos em todo o nosso país: a evasão. Isso foi relatado por ela ao discutir os limites de sua prática, identificando o abandono escolar como a barreira mais difícil, ao afirmar que: *“nosso grande problema é a desistência”*. Entretanto, longe de se render ao desânimo, ela ressignifica o papel da literatura como uma força de retenção e resgate: *“É mesmo resgatar, é mesmo mostrar que tem outros interesses que você pode agregar e acrescentar na sua vida... E todo esse tipo de enriquecimento mesmo”*.

Para a professora, a literatura atua como um “alívio” ao cansaço e às adversidades que levam à evasão. O ato de resgatar e agregar interesses sugere que a mediação literária na EJA possui uma função vital de ressignificação do saber. Sob essa ótica, quando o aluno percebe que o conhecimento literário promove um enriquecimento que transborda os limites da sala de aula e se integra à sua vida pessoal, a escola deixa de ser apenas um fardo de deveres e passa a ser um lugar de conquista subjetiva. Assim, a prática de leitura literária torna-se uma estratégia de permanência, na qual a docente tenta transformar a leitura em um motivo para que o aluno resista à desistência.

No entanto, ao analisar a materialidade das estratégias adotadas para a prática da leitura literária, tanto no relato da docente quanto nas observações de campo, não verificamos a adoção de dispositivos didáticos como círculos de leitura, diários, contação de histórias ou a estruturação de sequências didáticas. Com isso, observamos, com a ausência de um instrumental técnico específico, que a vivência da leitura literária acontece de forma predominantemente intuitiva e espontânea, movida mais pela sensibilidade do momento do que

por um planejamento metodológico rigoroso. Logo, a prática permite fluidez no ensino, mas apresenta o desafio de se consolidar como um percurso de letramento literário que vá além da experiência episódica. Isto posto, percebemos a necessidade de ferramentas para potencializar esse encontro entre o leitor da EJA e o texto literário.

Essa natureza intuitiva da prática da docente não significa, contudo, uma ausência de critérios. Ao ser questionada especificamente sobre como realiza a seleção das leituras e materiais, a professora revela que é guiada por uma via de mão dupla, que tenta conciliar a responsabilidade intelectual com a experiência do prazer: “[...] eu levo duas coisas em conta... O conhecimento mesmo que eu acho que eles precisam receber... E a outra parte... Os textos que eu vou escolhendo, eles são os textos que podem agradar, que podem surpreender”. Nessa fala, percebemos que a sua forma de planejar a vivência com a leitura literária se organiza em torno de dois eixos fundamentais: o cognitivo e o estético. Em outros termos, aponta para a função social da escola, pois, como diz Colomer (2007, p. 30), “formar os alunos como cidadão da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola”, além de resgatar a dimensão do afeto e da gratuidade da leitura.

É importante destacar que a presença dessa intencionalidade de “surpreender” é mais um elemento que distancia sua prática do ensino puramente instrumental, pois demonstra que a docente reconhece o estudante da EJA como alguém que tem o direito de se encantar com a linguagem, e não apenas como alguém que precisa ser alfabetizado, levando em consideração que a prática da leitura literária deve ser entendida como diz Robledo (2017):

A animação literária não é alheia a este sentido de transformação social e cultural. Pelo contrário, os textos literários, por sua dimensão simbólica e estética, conseguem gerar transformações profundas nos leitores. A literatura é, antes de tudo, uma arte e como tal deve ser considerada na hora de selecionar livros para a promoção e animação literária (Robledo, 2017, p. 27, tradução nossa)¹⁹.

Nesse prisma, a sua estratégia de seleção do material torna-se, ela mesma, uma estratégia de resgate dentro da modalidade, visto que a escolha de textos valida a identidade dos estudantes e amplia o seu capital cultural. Dentro desse mesmo contexto, a professora relatou que, em seu processo de escolha dos textos, também direciona seu olhar para temas que tocam as realidades dos estudantes:

¹⁹La animación literaria no es ajena a este sentido de transformación social y cultural. Por el contrario, los textos literarios por su dimensión simbólica y estética logran generar transformaciones profundas en los lectores. La literatura es ante todo un arte y como tal debe ser considerada a la hora de seleccionar libros para la promoción y animación literaria (Robledo, 2017, p. 27).

“[...] trazer textos que falem das questões sociais, das questões da mulher, porque elas vão fazer a catarse, né? Vão se enxergar, vão trabalhar, questionando o seu próprio... condição na sociedade ou da sua própria vida” (Professora participante).

Nesse trecho, percebemos que a prática pedagógica atinge o ápice do que Colomer (2007) define como ensinar a se perceber, pois a leitura deixa de ser uma atividade de decodificação para tornar-se um processo de tomada de consciência, o que vai ao encontro também do que disse Barboza (2022) em sua pesquisa:

Por isso, a escolha de um texto literário requer também que se pense nas relações sociais dessas pessoas, trazer textos que no processo de interpretação elas consigam encontrar no fictício, traços da realidade, algo que permita ativar sua imaginação em um jogo intrínseco entre ambas, que a leitura do texto seja realizada da melhor forma possível... (Barboza, 2022, p. 32).

Essa escolha por temas como as questões de gênero e as desigualdades sociais mostra que a professora utiliza a literatura para dar nome ao que, muitas vezes, é vivido pelos estudantes, e essa decisão de levar os estudantes a experimentarem a partir da linguagem literária essas questões, é uma prática emancipadora, como disse Fernandes (2021) em sua pesquisa. Dessa forma, a prática de leitura literária cumpre uma função política ao permitir que o estudante da EJA não apenas leia o mundo, mas questione o lugar que ocupa nele.

Complementando sua estratégia de seleção, a docente destaca a importância de transpor as fronteiras do suporte impresso para garantir que o conhecimento literário seja, de fato, alcançável. Ao buscar o que chama de 'bem acessível', a professora expande o conceito de material didático, integrando a cultura digital e a linguagem audiovisual ao processo de mediação: *“Eu vou usar alguma coisa que seja bem acessível, que vai ser acessível de alguma outra fonte, não só do livro, mas na internet, no filme”*. Sua perspectiva demonstra uma compreensão aguda de que a leitura literária na contemporaneidade é multimodal. E, na realidade da EJA, na qual os estudantes muitas vezes enfrentam barreiras de letramento ou fadiga, o uso de outras fontes funciona como uma ponte necessária e meios de inclusão cultural.

A sensibilidade da docente em relação às singularidades de seus alunos transborda o planejamento pedagógico e manifesta-se em gestos concretos de cuidado e acessibilidade. Durante a observação realizada no dia 14 de outubro de 2025, notamos que, embora a turma utilizasse o material em formato digitalizado, em PDF, via celular, a professora teve a iniciativa de imprimir o texto para uma estudante específica, pois ela havia relatado, em outra aula, dificuldades visuais decorrentes de catarata. Este episódio marcou muito a minha trajetória

nessa pesquisa porque foi muito mais do que uma simples troca de suporte: representou a concretude do discurso da docente, pois confirmou que, para esta professora, o ensino só faz sentido se for inclusivo e humano.

Vimos, até aqui, que a docente manifesta o desejo de uma imersão literária profunda, mas ela esbarra em desafios presentes na realidade da EJA, entre eles: a rigidez do tempo escolar e social. Quando falamos sobre as dificuldades para a prática da leitura literária na modalidade, a ela apontou a escassez de tempo como um fator que condiciona e, por vezes, fragmenta a experiência estética: “[...] *uma das questões é o tempo, né? Se fosse por mim, a gente leria capítulos de livros. Tá entendendo? A gente leria... Aí, outra coisa, por exemplo, o limite de tempo dentro e fora da sala de aula*”. Sua fala evidencia uma tensão constante, pois, devido à carga horária reduzida da EJA, o tempo da fruição da leitura literária é comprometido, e mostra que a impossibilidade de trabalhar obras mais extensas obriga o professor a recorrer a fragmentos ou textos curtos, o que pode comprometer a formação do leitor.

“Mas, em geral, eu acho que são essas, essas maiores dificuldades que eu enxergo: do tempo, da questão financeira e das questões, digamos, relativas à família mesmo, né? De chegar e ter que fazer as coisas da casa, fazer a produção de alimentos, a limpeza, o cuidado da higiene para poder estar preparado para o outro dia”
(Professora Participante).

Além disso, a professora toca na realidade socioeconômica dos estudantes ao falar do tempo que os alunos dispõem fora da escola para a leitura por prazer. Nesse contexto, o tempo, torna-se um bem de luxo. A fala da docente revela camadas de invisibilidade que compõem a rotina do aluno da EJA, que são, muitas vezes, mais que barreiras estruturais, mas obstáculos que competem diretamente com a disponibilidade mental necessária para a fruição estética, e assim tornam o ato de ler em um desafio ainda maior. Essa percepção da professora justifica o porquê de sua prática ser tão focada na acessibilidade e no “conta-gotas”. Ela compreende que sua luta não é apenas contra o analfabetismo funcional, mas contra um sistema que nega ao trabalhador o direito ao ócio criativo e ao tempo para o prazer.

Entretanto, a superação dos desafios impostos encontra suporte em um ambiente institucional que favorece a autonomia docente e oferece recursos estruturais à disposição da professora, como ela mesma afirmou: “*Eu, eu me acho privilegiada, tá, no nosso EJA, de ter o espaço, de ter a matéria... De ter, de ter o apoio para fazer do jeito que eu gosto, do jeito que eu quero, tá entendendo?*”. A partir de sua narrativa, percebemos que a prática da leitura literária na EJA depende não só da sensibilidade do professor para mediar e tornar a sala de

aula um lugar de experiência com esse tipo de leitura, mas também da abertura e apoio da instituição, pois, como disse Netzel (2021) em sua pesquisa:

[...] a escola, quando entendida enquanto espaço de acesso a bens culturais, tende a se valer de propostas que considerem o ser humano em instâncias múltiplas, em especial no ensino da leitura, vislumbrando a formação do leitor em uma ampla abordagem (Netzel, 2021, p.49).

Na realidade pesquisada, percebemos também que a disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais funciona como um mecanismo de mitigação das desigualdades socioeconômicas que afetam os estudantes. Como afirmou a professora: *“Eu acho que é um pouquinho diferenciado... Em número de aluno, em material. Olha só, a gente tem Internet e a gente tem impressora, tá entendendo? Já vai facilitando muita coisa”*. Em um contexto como o da EJA, onde muitos alunos enfrentam dificuldades com o tempo e questões financeiras como já apontadas, o fato de a escola fornecer o material impresso e o acesso à rede digital realmente viabiliza a vivência literária.

A percepção de privilégio que a professora tem de sua realidade também está ligada à divisão do trabalho pedagógico e à especialização docente.

“Mas, como nós temos esse privilégio de ter professores o suficiente, né? Cada um fazendo o seu papel. [...] Digamos que se eu fosse a professora da matéria toda, eu ia passar o mês todinho dando só gramática... e não ia... Não ia trabalhar a literatura” (Professora participante).

Além de reconhecer o suporte institucional, ela ressalta que a sua autonomia para trabalhar a leitura literária é preservada pela existência de um corpo de professores que impede o sacrifício da literatura em prol da gramática, pois a prioridade que é dada à gramática gera uma tensão muito comum no ensino da Língua Portuguesa em todos os segmentos e modalidades, o que não deveria acontecer, pois, como afirma Petit (2009, p. 66), “a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social”. E fica claro que ter um professor específico para Literatura na modalidade não é apenas uma conveniência administrativa, mas uma condição essencial para que a leitura literária seja entregue como um direito e uma herança cultural.

Nesse ínterim, podemos perceber que a vivência da leitura literária observada nesta pesquisa não decorre apenas da vontade individual da professora, mas da soma de três fatores fundamentais: estrutura favorável, autonomia docente e divisão de disciplinas. Esse cenário

possibilita que a leitura literária floresça como uma vivência afetiva e um direito exercido, superando a mecanização e o esvaziamento do ensino.

Em face disso, realçamos que a docente define a natureza do seu trabalho a partir de uma visão de integralidade, comparando a especificidade do professor de Letras ao de Pedagogia: *“Que o professor de Letras, ele é um professor, ele tem que... É quase como um professor de Pedagogia, né? Ele tem que ser multi-tarefa, ele não pode privilegiar só uma coisa. Ele tem que estar antenado, né? Para fazer florescer mesmo o ensino de Literatura...”*. Para ela, a prática da leitura literária dentro da sala de aula na EJA não permite o isolamento em uma única competência, exigindo uma postura multifacetada para que o encontro com o texto ocorra de fato.

Em vista disso, a busca pelo “olho brilhante”, mencionada como o grande desejo da docente, atinge sua máxima expressão quando ela define o propósito de sua prática pedagógica: transformar o estudante de espectador em protagonista da cultura escrita. Para ela, o ensino da literatura na EJA deve ser um convite ao pertencimento, permitindo que o aluno reconheça em si o potencial criativo que muitas vezes lhe foi negado:

“que não fique mecanizado esse ensino, que ele possa trazer esse olho brilhante para esse aluno. Que ele se enxergue, né, dentro de uma matéria que ele pode contribuir, que ele também pode ser um escritor, que ele também pode sonhar em um dia o texto dele estar ali, naquele momento” (Professora participante).

Em consonância com essa perspectiva da professora está a visão de Andruetto (2012, p. 62): “a literatura é, portanto, uma construção que vai até mesmo além do livro como objeto da cultura”. Ambas acreditam que a humanização possibilitada pela leitura literária ao aluno o direito de sonhar. O texto literário deixa de ser um monumento estático a ser apenas admirado para tornar-se um espelho no qual o estudante se projeta como autor de sua própria história, pois, como afirma a mesma autora, “a leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (Andruetto, 2012, p. 57).

Diante da grandeza da literatura no processo educativo, a docente defende que a prática da leitura literária deve dar conta da complexidade e da pluralidade que constituem o campo literário, oferecendo ao aluno da EJA o acesso à sua totalidade:

“Então, a pesquisa de literatura, ela tem que mostrar que a literatura é... vasta. Ela tem muitos períodos para cobrir e ela tem muito o que dizer. Ela não tem uma linguagem só. Ela é literatura variada, ela tem riqueza em todos os vieses” (Professora participante).

Com essa fala, percebemos o seu compromisso com o que Colomer (2007) chama de ambiente ativo de alfabetização, no qual a literatura se incorpora de formas variadas.

Para além da sala de aula, a docente projeta sobre este estudo uma expectativa que transcende a análise aqui feita, conferindo à pesquisa um papel de denúncia: *“que a sua pesquisa possa ser essa voz que vai defender, né? [...] que essa pesquisa possa trazer isso aqui: é a luz que não fica escondida...”*. No fim de sua narrativa, ela convoca a pesquisadora a transformar este estudo em um verdadeiro manifesto a favor da literatura e da leitura literária dentro da Educação de Jovens e Adultos, tornando-se a “voz” que valida o esforço de professores que, diariamente, lutam pelo direito à beleza e ao conhecimento.

Assim, este núcleo encerra-se com a compreensão de que:

[...] a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (Andruetto, 2012, p. 24).

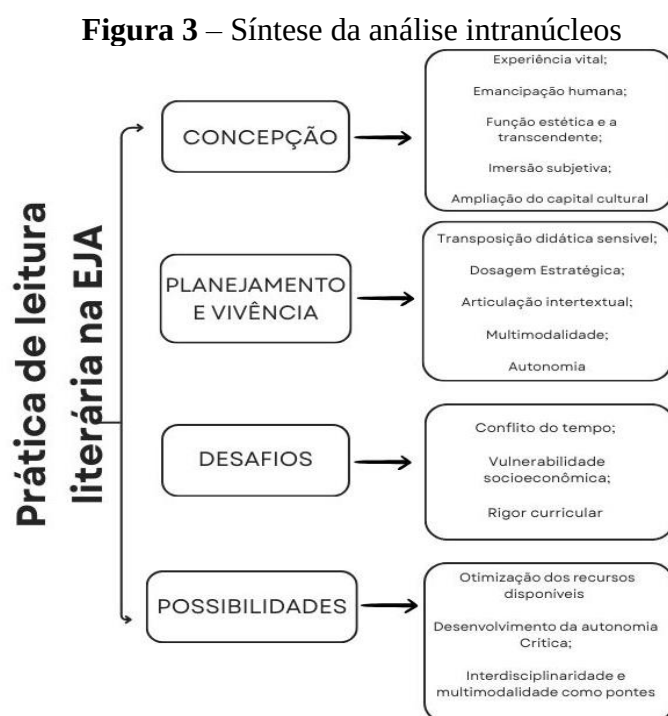
Frente à análise estabelecida até aqui, concluímos que as estratégias de planejamento identificadas no Núcleo II, marcadas pela “dosagem estratégica” e pela seleção de textos os quais dialogam com a vida dos estudantes, revelam a organização pedagógica da docente funcionando como uma ponte para o que há de mais humano no ensino e cria as condições para ocorrer o que Andruetto (2012, p. 24) descreve como esse espaço comum que “recolhe nossos pedaços” e “junta nossas partes dispersas”.

Nesse sentido, a vivência da prática literária exercida pela docente não é uma escolha técnica, mas uma ação humanizadora, pois permite que, mesmo por um breve momento, as histórias narradas durante as aulas curem os estudantes da aridez cotidiana. Assim, confirma que a literatura na EJA funciona como a metáfora da vida mencionada pela autora supracitada, servindo para mostrar ao aluno que, apesar da precariedade e da invisibilidade social, “no escuro também está a luz” e que sua própria história, por mais atravessada por dificuldades que seja, possui seu brilho e sua dignidade.

Em conclusão, a análise deste segundo núcleo revela que a prática da docente é forjada no equilíbrio entre o rigor do conteúdo e a sensibilidade e adaptação à turma. Ficou evidente que a priorização de habilidades de leitura e interpretação, somada à escolha estratégica de conteúdo e engajamento, permite que a literatura transcenda o ensino mecanizado.

No entanto, essa práxis não ignora os desafios estruturais e contextuais, como a escassez de tempo e as barreiras socioeconômicas, mas utiliza a otimização do contexto como uma forma de resistência pedagógica. Assim, as possibilidades aqui discutidas consolidam-se como propostas para a formação, o ensino e a pesquisa em Literatura na EJA, reafirmando que, apesar das dificuldades, a mediação literária é capaz de produzir o “olho brilhante”, transformando a sala de aula em um espaço onde a dignidade humana.

A sistematização das análises empreendidas neste núcleo culmina na construção do esquema conceitual apresentado na figura a seguir:



Fonte: Elaboração própria (2026).

Concluída a análise intranúcleos, que permitiu esmiuçar as especificidades das vivências afetivas e das estratégias práticas de forma segmentada, avança-se agora para a análise internúcleos. Nesta etapa, buscamos estabelecer a relação dinâmica e dialética entre as duas dimensões investigadas, visando sinalizar as possíveis convergências e tensões entre as dimensões investigadas.

5.3 ***“Meu pai e minha mãe não me deixou dinheiro, mas o mundo já me deixou alguma coisa, né? Que é a riqueza da Literatura, do texto escrito” – Pontos e contrapontos entre os núcleos***

A análise internúcleos, conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 12), “se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa”. Além disso, vale ressaltar o que dizem os mesmos autores sobre as significações produzidas, visto que elas “não podem jamais ser compreendidas em si mesmas” (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 12). Sob essa ótica, buscamos uma síntese dialética que revele o sujeito em sua totalidade, superando a fragmentação entre o que se pensa e o que se executa.

No primeiro núcleo, foi apresentada a concepção de leitura literária da professora participante da pesquisa, a qual nasce da sua experiência profunda com os livros e a literatura, e forma sua identidade como docente, o que faz com que ela não seja apenas a professora que ensina literatura; mas alguém que concebe a leitura literária como uma “companheira de vida”, seu lugar de encanto, fantasia, aventura e, ao mesmo tempo, também lugar de alívio, reconhecimento e possibilidades. Para a docente, a literatura não é apenas um conteúdo escolar, mas um processo de imersão que permite ao sujeito criar novos mundos. Além disso, em sua concepção, fica evidente sua crença no poder de transformação da leitura literária, pois ela defende a perspectiva do enriquecimento pessoal, do resgate da dignidade e da sensibilidade do estudante da EJA.

Já o segundo núcleo apresenta a forma como a professora organiza e vivencia a prática da leitura literária nas aulas de literatura na EJA. O ponto central do seu planejamento é o reconhecimento das especificidades da EJA e a adaptação curricular de acordo com a turma e sua correspondência. Além disso, a escolha do material e dos textos baseia-se não só no conhecimento teórico, mas no engajamento através de temas que façam sentido para a vida prática dos estudantes.

A articulação entre os núcleos de significação, como enfatizam Aguiar e Ozella (2006), deve explicitar as contradições e complementaridades, e aqui utilizamos a mediação como categoria central para desvelar o movimento para além das aparências, e assim compreendemos que a prática de leitura literária realizada pela docente em sua prática pedagógica é uma resposta direta à sua historicidade, a qual advém de sua constituição como leitora desde a infância e sua autoformação ao longo de 40 anos de magistério. Aqui, o contraponto emerge com nitidez: enquanto o Núcleo I apresenta a leitura como “companheira de vida” e lugar de encanto, o Núcleo II revela o choque dessa paixão com a reprodução de um sistema escolar rígido, que ameaça mecanizar o ensino e reduzir a literatura a um conteúdo burocrático.

Nesse ínterim, percebemos que, entre a concepção e a prática da professora, existe um movimento circular constante entre o seu afeto com a leitura literária, sua experiência e a contingência política da realidade presente no contexto da EJA. Por isso, manifesta-se um conflito contante, em tentar levar a sua vivência e paixão pela literatura para uma realidade que enfrenta limitações de tempo com aulas reduzidas, barreiras estruturais como a questão financeira dos alunos e a redução de tempo para a leitura também na vida desses estudantes diante de seus contextos de conciliação entre escola, trabalho e família. Além disso, ela encontra tensão também na estrutura curricular rígida dos ciclos V e VI, tendo em vista que, em dois anos, os estudantes precisam estudar todas as escolas literárias, e esse ritmo acelerado, visando cobrir vários movimentos, pode levar à superficialidade.

Vale ressaltar que aqui existe uma linha tênue. Pois, se por um lado, a literatura oferece um alívio à aridez do mundo da EJA, por outro, corre-se o risco de conferir à prática literária um caráter meramente compensatório ou paliativo. A experiência estética exige demora, silêncio e repetição, porém na estrutura da Educação de Jovens e Adultos, a leitura literária é inserida em um cronograma exíguo, nos levando a refletir se é possível de fato proporcionar esse tipo de experiência ou se esse é um “luxo” negado ao estudante da modalidade. Diante disso, é necessário que, ao oferecer a literatura como refúgio, também instrumentalize o estudante da EJA para denunciar sua condição e buscar sua emancipação, como argumenta Freire (2015). Mas, para isso o tempo escolar precisa ser reconfigurado como um direito ao encontro profundo com o texto.

Na EJA, pelo percebido na narrativa da professora, é mais interessante e eficaz aprofundar em poucos textos do que cobrir todos os conteúdos da grade curricular. Aqui, faz-se necessário lembrar o que disse Munita (2024, p. 44) sobre a necessidade de compreender a promoção da leitura “como uma verdadeira política pública de inclusão e coesão social. Ou seja, como um projeto político sustentado na dupla continuidade de suas ações: continuidade em tempos temporais, por um lado, e em relação às práticas culturais próprias de cada grupo social, por outro”.

É imperativo refletir que embora a sensibilidade da docente seja de suma importância e contribua para a formação leitora dos alunos, reconhecemos que a ausência de um instrumental técnico específico, como círculos e diário de leitura, sequências didáticas, pode fragilizar a consolidação de um letramento literário. Assim, é preciso pensar em metodologias próprias para a EJA que unam a técnica à sensibilidade, garantindo que o encantamento do estudante seja acompanhado pelo domínio efetivo das ferramentas de leitura como defende Cosson (2009)

Com isso, levantamos também um questionamento sobre a possibilidade de a prática identificada nesta pesquisa representar, em última instância, uma sobrecarga a docente ao ver a necessidade de suprir a ausência de políticas públicas e de metodologias de leitura literária para as especificidades da EJA, visto que esta é uma responsabilidade que deveria ser coletiva. Dentro desse contexto, e retomando o dado sobre a formação inicial da docente é importante destacar que mesmo a professora considerando que não teve em sua formação inicial contato com teorias sobre literatura na EJA, ela mobilizou saberes necessários, que transcenderam essa possível lacuna, os quais Freire (1996) define como especificidades humanas, são elas: segurança, generosidade, escuta, compromisso, disponibilidade, competência profissional e autoridade. Dessa forma, reconhecemos que melhoria da prática, portanto, passa pela criação de redes de formação continuada que não apenas exijam autonomia, mas que ofereçam o suporte estrutural e as condições materiais que permitam aos professores transformar a experiência estética em processo formativo contínuo a partir de saberes novos, mas também dos já conhecidos e vivenciados.

Nesse íterim das políticas públicas, ao projetar o olhar sobre as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual da Paraíba para 2025, percebemos que embora exista uma intenção política louvável expressa no projeto “Fliredo”²⁰, que se alinha ao horizonte do Núcleo I: o incentivo à leitura literária e ao desenvolvimento socioemocional, essa intenção corre o risco de permanecer apenas no campo das ideias se não for acompanhada de instrumentos metodológicos adequados. O presente documento orientador para a modalidade no Estado e, consequentemente, para o local onde foi realizada a pesquisa, é fundamentado em referenciais consolidados como a BNCC (Brasil, 2018), entretanto, opera em um nível de abstração que pouco dialoga com as especificidades da EJA. Além disso, apresenta justamente uma lacuna de suporte metodológico necessário para a mediação do texto literário, o que é agravado pelas restrições de tempo da modalidade.

Isso justifica, por exemplo, o distanciamento entre as metodologias sistematizadas de letramento literário já conhecidas e até mesmo estudadas nos trabalhos mencionados no estado da arte desta pesquisa e a prática observada. Assim, compreendemos que a prática pedagógica da professora não acontece como uma decisão aleatória, mas se configura como resposta estratégica e necessária diante da insuficiência do documento oficial citado e dos desafios

²⁰Festa Literária da Rede Estadual – Projeto que tem como objetivo incentivar a leitura literária nas escolas pertencentes à Rede Estadual da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf>.

citados pela professora, especialmente a evasão e o tempo de aula. Por isso, a sua estratégia de dosagem e de priorização da leitura e interpretação de textos torna-se um caminho para mediar o que a política pública ainda não sistematizou. Dessa forma, podemos dizer que a docente faz escolhas, utilizando-se de sua autonomia para que a prática da leitura literária sobreviva dentro dos ciclos V e VI da EJA.

A carência de orientações metodológicas específicas nas diretrizes estaduais para a modalidade EJA impõe um desafio severo ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escolha de uma metodologia adequada não é um mero rigor formal, mas a própria sustentação da prática literária no ambiente escolar. Conforme sustenta Fernandes (2021, p. 133), “a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar”. No contexto da EJA, essa necessidade torna-se ainda mais premente, pois a metodologia precisa ser viável. Quando a docente pesquisada utiliza a 'dosagem estratégica' e a curadoria de textos que tocam a 'vida prática', ela está, na verdade, suprimindo a ausência de uma política metodológica oficial por meio de uma pedagogia de resistência. Assim, a viabilidade metodológica na EJA reside na capacidade de transformar o currículo em uma ferramenta flexível que, em vez de sobrecarregar, recupere o lugar da leitura como um espaço de direito e humanização, garantindo que o aprendizado não seja casual, mas intencional e estruturado.

Diante dessa realidade, sugerimos que os programas estaduais e nacionais passem a reconhecer a profundidade da experiência estética em detrimento da extensão quantitativa do conteúdo, levando em consideração o que propõe Robledo (2007, p. 79, tradução nossa) “desenhar programas que não só estejam de acordo com as necessidades e interesses destas populações, mas que consigam ser incorporados como capital cultural”, para que o sucesso da prática de leitura literária na modalidade deixe de depender do heroísmo isolado de alguns professores e passe a ser um direito garantido.

Outro conflito presente na análise é o confronto entre a prática de leitura literária na EJA e um dos principais problemas citados pela participante dentro da EJA, a desistência. Contudo, a docente utiliza o texto literário como uma ferramenta de resgate subjetivo para tentar manter o aluno no espaço escolar, oferecendo-lhe um enriquecimento que a dureza da sua realidade lhe nega.

A jornada investigativa consolidada nesta pesquisa, sob o título “Literatura e a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos: Entre palavras e mundos”, revela que a prática de leitura literária na modalidade não é e não deve ser uma atividade meramente instrucional, mas um ato de resistência ética e política. Pois o sistema educacional, a

modalidade e os professores precisam ver o jovem e adulto da EJA como enxerga a docente participante desta pesquisa: *“um aluno em potencial e que... que, se você der a ferramenta, ele vai, ele vai se desenvolver, ele vai... vai crescer, tá entendendo?”*

Em última instância, o que se apresenta é uma defesa do ensino da literatura como um território inalienável de resgate da dignidade humana. Ao transformar a sala de aula em um espaço de autoria, onde o aluno é incentivado a “se enxergar” e a “sonhar”, a prática docente investigada rompe com o ciclo da invisibilidade social. A pesquisa conclama o sistema educacional a prover não apenas o sentido, mas as condições materiais e normativas para que ele floresça. Garantir o direito à literatura na EJA é, em suma, garantir que os estudantes da EJA tenham acesso à “riqueza da Literatura”, para reescrever seu próprio mundo, transformando a palavra em uma ponte para a liberdade gerada pela experiência estética, como disse Andruetto (2012), e para a plena cidadania.

A análise conjunta dos núcleos permitiu compreender que a prática da leitura literária na EJA é sustentada por uma tríade indissociável: a afetividade da docente, a adaptação estratégica diante dos desafios estruturais e a intencionalidade política de humanização. Diante disso, concluímos que o “olho brilhante” buscado pela docente não é um resultado espontâneo, mas o fruto de uma *práxis* que tensiona o currículo oficial para priorizar o sujeito; que a experiência estética, quando mediada pela sensibilidade e pelo reconhecimento das especificidades do estudante pode ser um instrumento de resgate de identidades e fomento de autonomias.

Esta síntese dialética nos conduz agora para a última etapa desta jornada, na qual apresentamos as considerações finais e as proposições que emergem deste estudo para o campo do ensino de Literatura na modalidade EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A literatura pode chegar a ser um espaço de vida” (Robledo, 2017, p. 46, tradução nossa)²¹.

Aqui chegamos às considerações finais da presente pesquisa, a qual percorreu um itinerário reflexivo iniciado na contextualização dos caminhos da leitura literária na vida da pesquisadora e nos diálogos com pesquisas existentes, fundamentando-se nos elos entre educação, cultura e literatura. Sob essa premissa, a literatura foi tomada como caminho de humanização, cidadania e direito inalienável, e, dentro desse contexto, o foco central recaiu sobre o ensino de literatura e a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, analisando a atuação de uma docente nos Ciclos V e VI.

O delineamento do estudo deu-se a partir do desejo de responder às seguintes questões: como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI? Como uma professora de Literatura que atua na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebe a leitura literária em suas práticas pedagógicas? Quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas na organização do trabalho com a leitura literária? Quais desafios e possibilidades essa docente encontra ao vivenciar a leitura literária nesse contexto?

Tais questionamentos foram desdobrados no objetivo geral, a fim de compreender como a leitura literária é concebida, planejada e vivenciada na prática pedagógica de uma professora de Literatura que atua nos ciclos V e VI da EJA. E, para percorrer esse caminho, buscou-se analisar a concepção docente sobre a leitura literária, identificar as estratégias adotadas no planejamento e na vivência da prática de leitura literária e analisar os desafios e possibilidades encontrados no cotidiano da modalidade.

A trajetória investigativa fundamentou-se na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se do método dos Núcleos de Significação para a análise dos dados. O percurso metodológico compreendeu a imersão no campo por meio de entrevistas narrativas, observação participante e análise documental. A análise dos dados foi organizada em etapas, partindo dos pré-indicadores e indicadores até a constituição de núcleos de significação e, por última, a análise de cada núcleo separadamente, finalizando com a articulação entre eles. Esse caminho

²¹“[...] la literatura puede llegar a ser un espacio de vida” (Robledo, 2017, p. 46).

permitiu desvelar o movimento dialético, garantindo a coerência entre os objetivos da investigação e os achados da pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico, constatou-se que a docente concebe a leitura literária como um processo de reconhecimento identitário e uma “herança simbólica”. Diante de uma formação inicial lacunar, centrada na teoria e carente de discussões sobre a EJA, a professora resgatou a própria biografia de leitora para fundamentar sua prática. Para ela, ensinar literatura é oferecer um “tesouro” deixado pelo mundo, permitindo que o aluno transite de uma posição passiva para a de um sujeito que se enxerga no texto e descobre a própria potência.

Em relação ao segundo objetivo, referente ao planejamento e à vivência, a pesquisa identificou a consolidação de uma prática muito própria, adaptada não só à realidade dos estudantes, mas por turmas. A prática da leitura literária é viabilizada pela “dosagem estratégica”, pela transposição de suportes, por meio de diferentes linguagens midiáticas e pontes culturais, além de escolhas sensíveis dos materiais utilizados para cada turma. Ademais, vimos que a fragmentação das obras não é um desejo da docente, mas uma necessidade imposta pelas limitações da organização curricular.

No que tange ao terceiro objetivo, evidenciou-se que os desafios são centrados na evasão escolar, escassez de tempo, questões financeiras, apontados pela participante da pesquisa; além dos desafios que observamos nos documentos oficiais, como o vazio de metodologias específicas para a modalidade e o descompasso entre as metas da BNCC, por exemplo, e a realidade da EJA. Contudo, as possibilidades emergem da autonomia docente proporcionada pelos privilégios mencionados pela participante, mostrando que, apesar das dificuldades apresentadas, a literatura atua como uma força de resistência.

A interlocução com a docente participante foi fundamental, pois sua experiência de duas décadas na modalidade permitiu gerar indicadores profundos sobre a construção da sua autoria pedagógica. Seus relatos desvelaram que a falta de formação específica na graduação foi superada por uma autoformação baseada na sensibilidade e no compromisso político com a Literatura e a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, revelou que a presença de uma profissional com formação específica em Letras e dedicação exclusiva à Literatura se constitui como um elemento altamente facilitador para a prática da leitura literária na EJA.

Como possibilidades de intervenção e contribuições para a qualificação da temática na rede de ensino, propusemos a criação de programas de formação continuada sobre a prática de leitura literária na EJA e de modelos de letramento literário desenhados especificamente para a temporalidade da modalidade, ou seja, métodos que preencham a lacuna existente entre as diretrizes genéricas da BNCC (Brasil, 2018) e diretrizes estaduais (Paraíba, 2025).

Propusemos, ainda, que a rede estadual garanta a lotação de professores específicos de Literatura para a modalidade, assegurando que a literatura seja mediada como um direito humano e uma herança cultural, e não apenas como um apêndice da gramática.

A pesquisa revelou-se de suma importância para minha vida pessoal, especialmente como professora, ao reafirmar a educação como ato de justiça social, além de ter fornecido subsídios para uma atuação docente mais sensível e estratégica, permitindo a compreensão de que mediar a literatura na EJA exige escuta ativa e autonomia pedagógica. Contribuiu também para a academia, a partir do momento em que problematiza tensões e lacunas, além de mostrar caminhos para outras pesquisas, bem como o fortalecimento da linha de pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem do PPGE/UFPB, defendendo o direito à educação literária e a todas as riquezas que ela proporciona.

Durante a realização do estudo, o principal desafio enfrentado, além de algumas dificuldades encontradas para a realização das observações devido a questões de planejamento escolar, foi a construção de uma análise dialética que captasse as nuances entre o dito e o observado, articulando com a teoria.

Ressaltamos que este estudo não está concluído, uma vez que a pesquisa é um fenômeno vivo e passível de novas ressignificações. As conclusões aqui apresentadas constituem um recorte de uma realidade específica, que não pode ser generalizada e, por isso, convida ao diálogo com novos contextos educativos e geográficos. Desse modo, a pesquisa almeja contribuir com o debate sobre a leitura literária na EJA, corroborando a percepção da professora participante, a fim de abrir caminhos e ser voz e luz, para que se reconheça o poder da Literatura dentro da educação.

A análise aqui empreendida revelou que o fazer pedagógico não é neutro, mas profundamente atravessado pela subjetividade de quem ensina. Diante da riqueza dos dados encontrados, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas sinaliza possibilidades de investigações futuras que possam expandir o olhar para além da sala de aula. Nesse sentido, abrem-se caminhos para desdobramentos que contemplem, entre outros temas: o impacto do letramento literário afetivo nos índices de retenção e permanência escolar na EJA; pesquisas focadas no uso de tecnologias assistivas e multimodais para democratizar o acesso à literatura; a análise de currículos das licenciaturas em Letras, buscando entender como (e se) as disciplinas de teoria e literatura preparam o graduando para o exercício da mediação literária na EJA; investigar como a presença de professores específicos para a disciplina de Literatura influencia na mediação da leitura literária na EJA; investigações sobre como as memórias de leitura e as vivências pessoais dos professores atuam como alicerces para a mediação literária;

pesquisas sobre a constituição da identidade e as implicações profissionais; a relação entre saberes da experiência e políticas de formação; análises de como a história de vida do docente influencia a escolha de obras e suportes que validem a identidade dos sujeitos da EJA, entre outros possíveis caminhos.

Por fim, a investigação conclui que a materialização do direito à literatura na EJA não decorre de uma prática idealizada, mas de um embate intersubjetivo. A realidade aqui apresentada não deve ser lida como uma exaltação da prática de uma docente, mas como uma denúncia. E nisso consiste a necessidade deste estudo, o qual não é a reafirmação de práticas pedagógicas, mas a revelação de como a docente transforma sua própria subjetividade em ponte diante de um sistema que, contraditoriamente, anuncia o direito, mas nega as condições de sua realização.

Portanto, ao validar a prática da leitura literária, esta pesquisa demonstra que, sem uma reforma estrutural que garanta o tempo e a formação, o direito à literatura continuará dependente da exposição subjetiva do professor, o que evidencia a urgência de políticas que transformem esse esforço em uma garantia institucional de dignidade para o estudante da EJA.

Expressamos nosso agradecimento ao leitor que acompanhou esta trajetória até aqui. E, a seguir, apresentam-se as referências bibliográficas, bem como os apêndices e anexos que serviram de base e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa,

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 168-184.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de. **Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/557>. Acesso em: 5 jul. 2024.

ANDRADE; Alexandra Maria de. **Os círculos de leitura como recurso pedagógico para o estímulo à leitura de clássicos literários em sala de aula da EJA (8º e 9º): propostas de oficinas com romances de formação**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/36676/1/ALEXANDRA%20MARIA%20DE%20ANDRADE.%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRAS.%20CFP%202024.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ANDRADE; Rodrigo José Sousa de. **A contística de Osmar Lins: Uma experiência de letramento literário na EJA**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7688319. Acesso em: 28 out. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

BARBOZA, Josiany Bezerra. **Quebrando o “Tabu” do letramento literário na EJA: desenvolvimento de leitores-fruidores através do “Grande Sertão” de Guimarães Rosa**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, [S. l.], 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13734895. Acesso em: 18 de jan. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENEVIDES, Simone Lopes. **Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal**. 2020. Dissertação (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/16847/2/Tese%20-%20Simone%20Lopes%20Benevides%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

BEZERRA, Josiany da Silva. **Quebrando o “Tabu” do letramento literário na EJA: Desenvolvimento de leitores-fruidores através do “Grande Sertão” de Guimarães Rosa**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade de Pernambuco, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13734895. Acesso em: 25 nov. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarí. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora LTDA, 1994. p. 113-133.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Portal de busca de teses e dissertações — acesso aberto. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/>. Acesso em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394/1996 e 11.494/2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília: FNDE, 2009. Regulamentado pela Resolução CD/FNDE n.º 7, de 20 de março de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-7-de-20-de-marco-de-2009-alterada>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC; SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC/FNDE, 2024. Regulamentado pelos Decretos n. 9.099, de 18 jul. 2017, e n. 12.021, de 16 mai. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pnld>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério da Cultura (MinC). **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. Instituído pela Portaria Interministerial n.º 1.442, de 10 de agosto de 2006; regulamentado pelo Decreto n.º 7.559, de 1º de setembro de 2011 (revogado pelo Decreto n.º 12.166, de 5 de setembro de 2024) [reddit.com+14gov.br+14www2.camara.leg.br+14](https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll). Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Lei nº 13.696/2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.696%2C%20DE%2012,Art. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 04/1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/2021**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

CAMPOS; Verônica Maria de Souza. **Representações da negritude na escola**: canções de resistência na EJA. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1nR0xnupwjHKsgw5QoPdfTc4vXJy95ZVoivJl52W-vIM/edit?tab=t.0>. Acesso em: 03 de nov. de 2024.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARDOSO, Renata Rocha. **Entre leituras e mapas**: A transcendência da subjetividade na literatura e na formação individual/social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/7755/1/Renata%20Rocha%20Cardoso%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

CARLOS, Katyuska de Souza Maria; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araujo. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Trajetória para a construção de leitores. **Revista Principia** – Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 47, p. 112-121, dez. 2019. ISSN 2447-9187. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3197> Acesso em: 29 out. 2024.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CASTRO, César Augusto. **Leitura de adultos com escolaridade tardia**. São Luís: UFMA, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A**

pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Patrícia Milene. **Leitura e escrita na EJA:** desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/123456789/1580/1/Dissert%20Patricia%20M%20Cordeiro.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CORRÊA, Ana Lúcia Machado Hernandez. **Contos:** caminho para a formação leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15425>. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Antônia Patrícia de Sousa. **Caderno de atividades sobre a mulher na literatura:** promovendo o letramento literário no 8º e 9º ano da Educação De Jovens e Adultos (EJA) – Ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/36707/3/ANT%c3%94NIA%20PATR%c3%8dCIA%20DE%20SOUSA%20COSTA.%20DISSERTA%c3%87%20PR OFLETRAS.%20CFP%202024.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência estética literária.** In. Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 7 jul. 2025

DEUS, Adailce Celestina. **Letramento Literário:** a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para a formação de leitor na EJA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1nR0xnupwjHKsgw5QoPdfTc4vXJy95ZVoivJl52W-vIM/edit?tab=t.0>. Acesso em 30 de out. de 2024.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba , v. 09, n. 26, p. 149-160, abr.

2009 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2009000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 09 nov. 2024.

ESTEBAN, Maria Paz Sadín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Simone de Almeida. **O clássico em sala de aula: Uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11174635. Acesso em: 23 nov. 2024.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Joana Lucia Alexandre de; MANCINI, Karina Carvalho. **Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais**. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G , 2020.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 08 fev. 2025.

GARCIA; Mirian Theyla Ribeiro. **Silêncios e silenciados**: o letramento literário de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. 2019. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36149/1/2019_MirianTheylaRibeiroGarcia.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. Impressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 33, 2012. DOI: 10.18309/anp.v1i33.637. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068#:~:text=Indica%C3%A7%C3%A3o%20de%20conte%C3%BAdo%3A%20A%20Pesquisa,a%20compreens%C3%A3o%20da%20realidade%20brasileira> . Acesso em 20 de nov. de 2024

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Coord. Zoara Failla. Brasília: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 26 dez. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Unesp, 2019.

LEITE; Kátia Maria Barreto da Silva. **Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37714/1/TESE%20K%C3%A1tia%20Maria%20Barreto%20da%20Silva%20Leite.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

LIMA; Dinailza Maria. **Importância da literatura negra na formação do leitor literária na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12915449. Acesso em: 26 out. 2024.

LIMA; Vanessa dos Santos. **Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos: uma apropriação da escrita memorialística de Bartolomeu Campos de Queirós**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43106/1/LetramentoLiter%c3%a1rioEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS; Raquel. **Contos de José J. Veiga: entre o real e o insólito nas práticas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Raquel_Martins_-_vers%C3%A3o_final_completa.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “Estado da Arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas.

Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 8, p. 1-25, 2023. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MELO; Elisabeth Maria de. **Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século”. 2023.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Elisabeth%20Maria%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (orgs.)

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor. São Paulo: Unesp Digital, 2018.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emilia; Solisluna, 2024.

NASCIMENTO, Jair Severino do. **Projeto literário no ensino de literatura na EJA**: Um bioscópio e silenciamento da literatura pela BNCC. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2022.

Disponível em: <https://sucupira->

[legaldo.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13511036](https://sucupira-legaldo.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13511036). Acesso em: 27 out. 2024.

NERES, Juliana da Costa. **Leituras literárias na Educação de Jovens e Adultos**:

Experiências com o gênero Fábula nas aulas de leitura. 2019. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2019. Disponível em: <https://sucupira->

[legaldo.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10395312](https://sucupira-legaldo.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10395312). Acesso em: 26 de out. de 2024.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA**:

compartilhar e pertencer. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/17542c49-742f-4b6c-a8b5-061936c63077>. Acesso em: 28 nov. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9. e.d. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO. **Projeto Político Pedagógico: 2025**. João Pessoa: NEJAEM, 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210.

Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, Shirley Ornelas. **Multiletramentos na EJA: uma proposta de ampliação da competência leitora com a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18282>. Acesso em: 27 nov. 2024.

OLIVEIRA; Taíza Ferreira de. **O letramento literário na EJA: Uma proposta didática permeada por crônicas e RPG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10935905](https://sucupira.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10935905). Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA; Elizânia Rodrigues. **Pelos becos de Goiás, os poemas de Cora Coralina na EJA: laços entre o lido e o vivido**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31647/5/PelosBecosGoi%C3%A1s.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 53.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 157–168, 2022. Disponível em:

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127/3261>. Acesso em: 1 set. 2025.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42. (Coleção O Sentido da Escola).

PARAÍBA. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 13.234, de 13 de maio de 2024**.

Institui o Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca Pública do Estado da Paraíba e dá outras providências. *Leis Estaduais*, [S. l.], 2024. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-13234-2024-paraiba-institui-o-plano-estadual-do-livro-leitura-literatura-e-biblioteca-pelllb-do-estado-da-paraiba-com-o-fim-de-assegurar-a-todos-o-acesso-ao-livro-a-leitura-e-a-literatura>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 030, de 13 de março de 2016**.

Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Estadual de Ensino da Paraíba, revoga a Resolução CEE/PB nº 229/2002 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Paraíba*, João Pessoa, 13 mar. 2016. Disponível em:

<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2016/marco/diario-oficial-13-03-2016.pdf> Acesso em: 11 jan. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secrateria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PATÍÑO, R. G. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? **Revista Folios**, n. 44, p. 165-179, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>. Acesso em: 05 jul. 2025.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria#:~:text=A%20leitura%20se%20diz%20liter%C3%A1ria,texto%20lido%20uma%20intera%C3%A7%C3%A3o%20prazerosa>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO; Laís Lemos Silva Novo. **Referências Vivigráficas na EJA**: narrativas de memórias literárias discentes. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19898/2/Tese%20-%20La%20Lemos%20Silva%20Novo%20Pinheiro%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Ana Elisa. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG / Departamento de Linguagem e Tecnologia]. Fluência de leitura. In: **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, Faculdade de Educação – FAE/UFMG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROBLEDÓ, Beatriz Helena. **El mediador de lectura: la formación del lector integral**. Chile: IBBY Chile; Fundación SM, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional [S. l.]**, v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez.; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Dayse Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA; Diogo Coutinho. **O protagonismo negro nos cordéis de Jarid Arraes**: uma proposta de letramento literário para a educação de jovens e adultos. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/15435/3/2021%20-%20Diogo%20Coutinho%20Santana.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos**: o momentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2602/1/O%20ensino%20da%20leitura%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS; Vitor Motta dos. **A poesia de Antônio Carlos Secchin e a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos**: pela democratização da leitura literária. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11056108. Acesso em: 27 out. 2024.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: cenários de rupturas e discontinuidades. In: BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (Orgs.). **Pesquisas em EJA e diversidade: um panorama atual**. João Pessoa: UFPB, 2023. p. 19-39. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1114>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SGHADEN, Erica Mancuso. **A leitura do livro ilustrado com os estudantes adultos e idosos da EJA anos iniciais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14161415. Acesso em: 25 de nov. de 2024.

SILVA, Ivandilson Miranda; RODRIGUES, Ana Paula; TIMÓTEO, Leandro Xavier. A entrevista narrativa e o conceito de experiência: suportes para pesquisa em educação. **Revista Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 21, n. 2, p. 170-189, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/874/620>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Lucimário Augusto da. **Uma leitura da representação do negro em menino de engenho à luz do letramento literário**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3709>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SILVA, Yara Carvalho Pedrosa da. **Contos populares e letramento literário na EJA: Saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10048059. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA. Josué Rocha da. **Letramento literário e literatura de cordel: Patativa vai à escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648314. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA; Camila Maria de Menezes. **Da leitura à escrita: O gênero crônica na perspectiva do letramento literário na EJA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Mamanguape. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14801794. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA; Daniela Kercher da. **A leitura literária e a escrita com intenção artística no processo de letramento literário na educação de jovens e adultos – EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11522393. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA; Marcela Cristiane da. **Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29392/9/ContosRoteirosCurtas-metragens.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. Contação de histórias e leitura na Eja: Caminhos para diferentes práticas de letramento. In: XII SEPECH – Seminário de Pesquisa e Ciências Humanas. 2018. Universidade Estadual de Londrina. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf72.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOARES; Sunamita da Silva. **O gênero conto como interface para o letramento literário a partir do tema feminicídio**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36075/3/G%c3%aaneroContoComo.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SOUZA; Kalyne Graciele Varela da Silva. **A escrita como prática identitária: processos de consciência linguística e de transformação pessoal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/65661332-012c-43a8-9ad4-345167807a16/content>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SOUZA; Emanuel Rodrigues de. **Letras de MPB como recurso de letramento literário da EJA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7688284. Acesso em: 28 out. 2024.

STAKE, E. E. Cases Studies. SAGE PUBLICATIONS, 1994. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

TESTA, Eliane Cristina. **A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2940/1/Andra%20Martins%20Ribeiro%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2024/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

UNESCO. **Educação de adultos: Declaração de Hamburgo – Agenda para o futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA V**, Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 03 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (NEJAEM)**. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/ce/contents/menu/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 11 jan. 2025.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Giselda Alves Menezes. **Oralidade, leitura e escrita em práticas de interação social dos educandos da EJA: trabalhando com o gênero relato de memórias**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18772/2/GISELDA_ALVES_MENEZES_VIEIRA.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131–143, 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p131-143. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7444/4807>. Acesso em: 3 set. 2025.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2012. Disponível em: <https://doceru.com/doc/eecx5x>. Acesso em: 03 fev. 2026.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 15 out. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Responsável pelo projeto: Tamyris Nunes da Paz
 PPGE - UFPB – *Campus I*

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo: Observar as práticas pedagógicas de leitura literária realizadas por uma professora de Literatura que atua nos ciclos V e VI da EJA, registrando aspectos relacionados à concepção, planejamento e vivência da prática de leitura literária.

Eixos de observação:

Contexto da sala de aula

- Estrutura física e recursos disponíveis.
- Ambiente de ensino-aprendizagem

Práticas pedagógicas:

- Metodologias utilizadas para abordar a leitura literária.
- Tipos de textos literários trabalhados.
- Integração da leitura literária com outros conteúdos curriculares.

Participação dos estudantes:

- Engajamento e interação durante as atividades.
- Tipos de atividades propostas e suas respostas.

Desafios percebidos:

- Dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao material didático ou à dinâmica de ensino.

Registro

- Instrumento: Diário de bordo.
- Duração: 40 horas de observação, distribuídas em 4 semanas.

Observação: A análise será norteadas a partir das seguintes questões: 1. Como a organização do espaço físico e os materiais pedagógicos influenciam a prática de leitura literária? 2. Quais estratégias são empregadas para introduzir e trabalhar a leitura literária? 3. Quais são as atividades propostas? 4. Quais os gêneros, autores e a relevância cultural dos textos escolhidos? 5. Como a leitura literária é articulada com outros conteúdos e disciplinas? 6. Como ocorrem as interações professor-estudante? 7. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Responsável pelo projeto: Tamyris Nunes da Paz
 PPGE - UFPB – *Campus I*

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo: Investigar as concepções, práticas, desafios e possibilidades vivenciados por uma professora de Literatura na prática de leitura literária nos ciclos V e VI da EJA.

Perguntas:

1. Acolhida e contextualização

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Esclarecimento sobre a proposta da entrevista narrativa: a participante é convidada a contar sua trajetória, experiências e reflexões sobre a prática da leitura literária na EJA.

Garantia de sigilo e uso acadêmico das informações.

2. História de vida, formação e trajetória docente

Conte-me em qual Instituição foi a sua formação na graduação? Como foi o contato com a Literatura na formação em Letras? Você fez especialização nessa área? Por que buscou essa especialização? Ver se fez Mestrado ou doutorado

Durante o curso de formação inicial ou formação continuada você estudou aspectos da EJA? E também teceu reflexões sobre o trabalho com a Literatura na EJA?

Relate como foi seu percurso até se tornar professora de Literatura na EJA.

O que a motivou a atuar na Educação de Jovens e Adultos?

Que memórias pessoais de leitura marcaram sua vida e influenciam sua prática docente?

3. Concepções sobre leitura literária

O que significa, para você, leitura literária? Como foi o seu contato com esse conceito?

Como você enxerga o lugar da leitura literária na formação dos estudantes da EJA?

Nas formações que você participa são abordadas as questões de literatura? Como são? Fazem relação com a EJA?

4. Organização das práticas

Como você planeja e organiza o trabalho com a leitura literária nas aulas? Recebem orientações da Secretária ou da coordenação do núcleo?

Quais critérios usa na escolha dos textos literários? A escola recebe gêneros literários?

Como você faz para os estudantes terem acesso às obras?

Você poderia relatar uma aula ou atividade de leitura que tenha sido marcante para você ou outra que você acredita que foi marcante para os alunos? Que evidência você poderia citar que foi marcante para os alunos?

5. Mediação e experiências de leitura

Quais estratégias você considera mais eficazes para envolver os estudantes da EJA?

Que papel têm os hábitos e experiências de leitura que os alunos já trazem consigo?

Em que medida as histórias de vida e o cotidiano dos alunos se articulam com as leituras realizadas? Como você percebe que eles se envolvem?

O que a leitura literária provoca nos estudantes da EJA? Que reações, ações, sentimentos você já presenciou ou presencia?

Você percebe efeitos na formação, na vida pessoal, no trabalho ou na visão de mundo deles? Você já ouviu algum relato na qual algum estudante fez a relação da literatura com a vida, o trabalho dele?

7. Desafios e possibilidades

Que dificuldades ou limites você encontra ao trabalhar a leitura literária na EJA?

Apesar dos desafios, quais caminhos ou possibilidades você identifica para fortalecer a presença da literatura nesse contexto? Que estratégias você constrói diante das dificuldades que encontra no seu dia a dia como docente da EJA na área de literatura?

8. Considerações finais

Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi abordado?

O que você espera que uma pesquisa como esta possa contribuir para a EJA e para o ensino de literatura?

Registro:

- Instrumento: Gravação de áudio ou transcrição.
- Duração: Aproximadamente 40-50 minutos por entrevista.

Observação - Os aspectos a serem analisados nas entrevistas serão: os significados atribuídos pelos professores à leitura literária; as percepções sobre a relevância da leitura literária no desenvolvimento crítico e cultural dos alunos; as práticas e estratégias empregadas pelos professores para organizar e implementar a leitura literária; a integração entre a leitura literária e outros conteúdos curriculares; os principais obstáculos enfrentados pelos professores na prática pedagógica de leitura literária e as dificuldades materiais, estruturais e pedagógicas impactam a prática docente.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Responsável pelo projeto: Tamyris Nunes da Paz
PPGE - UFPB – *Campus I*

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo: Analisar documentos pedagógicos buscando identificar como a literatura é inserida no planejamento e nas atividades de sala de aula.

Documentos a serem analisados:

- Planos de aula;
- Materiais didáticos e/ou textos literários utilizados ;
- Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Operacionais do Estado.

Etapas:

- Identificação e seleção dos documentos:
- Descrição e contextualização dos documentos:
- Análise do conteúdo:
- Correlação com outros dados:

Observação: Os documentos serão analisados a partir dos seguintes aspectos: 1. Identificação da diversidade de gêneros literários trabalhados e verificação do diálogo entre os textos literários com o contexto e o perfil dos estudantes da EJA. 2. Análise da regularidade com que a leitura literária é proposta nos documentos e verificação da continuidade das práticas ou se são ações pontuais. 3. Investigação das estratégias explicitadas para mediação da leitura literária, como rodas de leitura, debates ou análise crítica. 4. Análise de como a literatura é relacionada a outras disciplinas ou temas transversais, como cidadania, diversidade cultural e inclusão social. 5. Identificação de registros que apontem dificuldades na execução das práticas, como falta de recursos ou resistência dos alunos.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Responsável pelo projeto: Tamyris Nunes da Paz
Mestranda do PPGE pela UFPB – Campus I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Os pesquisadores (Aluna e Orientador) Tamyris Nunes da Paz e Joseval dos Reis Miranda convidam você a participar da pesquisa intitulada “Entre palavras e mundos: a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos por professores de Língua Portuguesa”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a leitura literária é concebida, organizada e implementada na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI. Os objetivos específicos são: empreender discussões teóricas acerca de leitura literária e leitura literária na Educação de Jovens e Adultos; analisar como os professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI concebem a leitura literária em suas práticas

pedagógicas; identificar e analisar quais são as principais estratégias pedagógicas adotadas na organização de práticas de leitura literária pelos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI; analisar quais os desafios que os professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI encontram para implementar a leitura literária em suas práticas pedagógicas.

Quanto a metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso a ser realizada com professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos ciclos V e VI. Para a geração dos dados, serão utilizados os procedimentos de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, os quais serão analisados a partir da perspectiva dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No entanto, envolve riscos mínimos, visto que durante as observações e entrevistas, poderá haver um leve desconforto relacionado à presença da pesquisadora no ambiente escolar, bem como constrangimento ao relatar experiências pessoais ou profissionais. Para minimizar esses riscos, será assegurada uma postura ética e não intrusiva da pesquisadora, sem interferir nas atividades em andamento. A observação será conduzida com respeito, discrição e compromisso com a confidencialidade. As entrevistas serão realizadas em local privado, previamente acordado com o(a) participante, garantindo um ambiente reservado e livre da presença de pessoas alheias ao estudo. E quanto à análise de documentos (como planos de aula, registros pedagógicos ou outros materiais cedidos pelo(a) participante), o risco é mínimo, mas será tomado o cuidado de garantir que tais documentos sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, assegurando o sigilo e a anonimização das informações neles contidas, de modo que não seja possível identificar direta ou indiretamente o(a) autor(a) ou a instituição envolvida.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestrandia. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Como benefícios, esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação do conhecimento acadêmico e pedagógico sobre o ensino de leitura literária na EJA, fornecendo subsídios teóricos e práticos que possam colaborar com a formação docente e com a melhoria das práticas educativas nesse contexto. Espera-se que os resultados possam favorecer a valorização da

literatura como um direito formativo dos sujeitos da EJA e fomentar o desenvolvimento de ações mais eficazes e sensíveis à realidade desses educandos. Além disso, a pesquisa poderá subsidiar futuras políticas públicas e projetos educacionais voltados ao fortalecimento do ensino da leitura literária em contextos de juventudes e adultos.

A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Informação de contato do responsável principal e de demais membros da equipe de pesquisa

Tamyris Nunes da Paz (Responsável Principal pela Pesquisa)
Discente do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB)
E-mail: tamyrisnunes33@gmail.com Telefone: (83) 98803-7366

Nome: Joseval dos Reis Miranda
Professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Doutor em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPB e no Mestrado Profissional e Letras-Profletras/UFPB.
E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br Telefone: (83) 99626-8712

Endereço e Informações de Contato da(o) da instituição

Universidade Federal da Paraíba 0 UFPB
Centro de Educação - CE
Secretaria de Estado da Educação – SEE
Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio – NEJAEM
Código INEP 25104071 – UTE 0119 UTB - 211125700
E-mail : nejaem@ce.ufpb.br
FONE 3216 7477
Instagram: [nejaem.ufpb](https://www.instagram.com/nejaem.ufpb)
Homepage: <https://www.ce.ufpb.br/ce/contents/menu/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-de-jovens-e-adultos-eja>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:
<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa - PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEE
GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - GEEJA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ENSINO MÉDIO - NEJAEM
CÓDIGO INEP 25104071 – UTE 0119 UTB - 211125700
E-mail – nejaem@ce.ufpb.br - FONE 3216 7477



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **“Entre palavras e mundos: a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos por professores de Língua Portuguesa”**, a ser desenvolvida pela aluna **Tamyris Nunes da Paz**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. **Dr. Joseval dos Reis Miranda**, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 29 de julho de 2025.

Maria de Fátima dos Santos Oliveira
Coordenadora do NEJAEM/CEA/UFPB
Matr. SUAPE 1103136

Maria de Fátima dos Santos Oliveira
147.821.464-34

ANEXO B – CERTIDÃO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO C – CERTIDÃO DE ANUÊNCIA

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado “**AD REFERENDUM**” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda **TAMYRIS NUNES DA PAZ** matrícula nº **20241004211** intitulado “**ENTRE PALAVRAS E MUNDOS: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 09 de julho de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARCUS QUINTANILHA DA SILVA**
Data: 09/07/2025 14:34:06-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva
Coordenador do PPGE/CE/UFPB
Matrícula 1034264

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE PALAVRAS E MUNDOS: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: TAMYRIS NUNES DA PAZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91051425.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.787.524

Apresentação do Projeto:

Estudo de natureza qualitativa para investigar como a leitura literária é concebida, organizada e implementada na prática pedagógica por professores de língua portuguesa em uma turma de educação de jovens e adultos (RJA). As intervenções para coleta de dados serão observação, entrevista semiestruturadas e análise documental.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a leitura literária é concebida, organizada e implementada na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos ciclos V e VI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, devidamente descritos pelo pesquisador, bem como as ações de minimização contigência. Os benefícios são a ampliação do conhecimento sobre o potencial educador da leitura literária, o qual supera os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área, com benefícios acima dos pequenos riscos. Todos os documentos de apresentação obrigatórios estão inseridos na plataforma. Cumpre os requisitos exigidos pelo comitê de ética

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.787.524

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos estão inseridos na plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto em primeira versão já se apresenta em conformidade, de modo que ode ser aprovado pelo comitê de ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2606393.pdf	06/08/2025 11:49:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA.docx	06/08/2025 11:45:23	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.docx	06/08/2025 11:43:49	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/07/2025 21:43:13	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR.pdf	30/07/2025 21:42:39	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR.docx	30/07/2025 21:41:52	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.docx	30/07/2025 21:39:37	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_ANUENCIA.pdf	30/07/2025 21:38:59	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	30/07/2025 21:37:41	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/07/2025 21:36:52	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.787.524

Orçamento	ORCAMENTO.docx	30/07/2025 21:36:31	TAMYRIS NUNES DA PAZ	Aceito
-----------	----------------	------------------------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Agosto de 2025

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br