UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JAMILE BEZERRA DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

JOÃO PESSOA - PB
2026

JAMILE BEZERRA DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Drª. Marinês Andrea Kunz

JOÃO PESSOA/PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Jamile Bezerra da.
Práticas de leitura literária na educação de jovens adultos e idosos: contribuições no processo de alfabetização e letramento / Jamile Bezerra da Silva. - João Pessoa, 2026.
67 f.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2:028(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

JAMILE BEZERRA DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação na Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Drª Marinês Andrea Kunz (Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Isabel Marinho da Costa

Prof.ª Dr.ª Fernanda Zilli do Nascimento

João Pessoa, 13 de Agosto de 2026

Dedico este trabalho aos meus pais, que, de certa forma, inspiraram o tema desta pesquisa. Vocês foram a base de tudo e essenciais para a realização deste trabalho. Sou imensamente grata por todo o amor, apoio, cuidado e pelos ensinamentos que ultrapassam qualquer sala de aula. Esta conquista não representa apenas a concretização de um objetivo meu, mas também um pouco da trajetória de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por escutar minhas orações, me permitindo chegar até aqui. Foi a tua misericórdia que me sustentou perante as dificuldades e a cada passo desse processo. Sou grata por me capacitar e me conceder a sabedoria necessária durante esses quatro anos de graduação. A ti, toda honra e toda glória.

A minha mãe, que me apoiou e me consolou nos momentos difíceis, na trajetória acadêmica e em todos os âmbitos da minha vida. Obrigada por me colocar em suas orações e me acolher, sendo sempre tão compreensiva. Seus sábios conselhos foram fundamentais diante das ocasiões em que senti medo e vivenciei incertezas.

Ao meu pai, que me incentivou a estudar e a buscar ser uma pessoa melhor. Obrigada por nunca medir esforços para me ver feliz, por acreditar em mim e me educar com princípios e valores que levarei por toda a vida. Seu apoio e ensinamentos foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas, em especial à Carla e à Mírian, que partilharam suas inquietações durante a graduação comigo, assim como também ouviram minhas preocupações e desassossegos. Dividir esse percurso com vocês deixou tudo mais leve e engraçado.

A minha família, incluindo aqueles que não têm laços sanguíneos, mas que fazem parte da minha vida, por se alegrarem com os meus avanços, celebrarem minhas conquistas e torcerem por mim em todas as etapas desta licenciatura.

A minha orientadora, Marinês Kunz, por me aceitar como orientanda e partilhar seus valiosos ensinamentos, me instruindo ao final desta jornada. Sua orientação foi crucial para a concretização deste trabalho.

Aos meus professores, que se dedicaram a proporcionar uma aprendizagem significativa e construir um ambiente de ensino e aprendizagem acolhedor, leve e empático. Obrigada por exercerem a docência com compromisso e paixão.

A minha trajetória acadêmica, que me permitiu crescer como pessoa, ampliar minha visão sobre diferentes conceitos e enxergar o mundo com um olhar mais crítico, sensível e humano.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Cada palavra de incentivo, gesto de apoio e

ensinamento recebido fez parte desta conquista. Levo comigo os aprendizados construídos ao longo dessa caminhada.

RESUMO

A leitura literária mostra-se imprescindível no processo de alfabetização, letramento e formação integral dos estudantes, uma vez que amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece a formação de leitores críticos e contribui para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. No contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), essa prática assume um papel significativo, considerando as especificidades dos educandos e suas trajetórias marcadas, em muitos casos, pela exclusão escolar. Diante disso, este trabalho tem como objetivo principal analisar as possibilidades da leitura literária no processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJAI, a partir de uma proposta de atividade de leitura. Os objetivos específicos visam compreender a concepção da EJAI, considerando seu percurso histórico e suas especificidades; discutir as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização dos alunos da EJAI e apresentar uma proposta de atividade de leitura literária voltada para os estudantes do primeiro segmento da EJAI. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores como Paulo Freire (1983), Magda Soares (2009), Antônio Candido (2017), entre outros, além de documentos que orientam a educação brasileira. As discussões evidenciam que a alfabetização e o letramento constituem processos complementares e que a leitura literária, quando implementada de maneira planejada nas práticas pedagógicas, beneficia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, da interpretação, da ampliação do vocabulário, da reflexão crítica e da formação humana integral dos educandos. Conclui-se que as práticas de leitura literária constituem um importante recurso pedagógico para promover aprendizagens significativas e contextualizadas, fortalecendo o processo de alfabetização e letramento e, por conseguinte, contribuindo para a formação de leitores críticos e sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade.

Palavras-chave: leitura literária; alfabetização; letramento; Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

ABSTRACT

Literary reading is essential to the processes of literacy, reading and writing development, and students' integral education, as it expands learning opportunities, fosters the development of critical readers, and contributes to the inclusion of individuals in social practices mediated by written language. In the context of Youth, Adult and Elderly Education (EJAI), this practice plays a significant role, considering the specific characteristics of learners and their trajectories, often marked by school exclusion. Therefore, this study aims to analyze the possibilities of literary reading in the literacy and reading and writing development processes of EJAI students, based on a proposed reading activity. The specific objectives are to understand the concept of EJAI, considering its historical development and specific characteristics; to discuss the contributions of literary reading to the literacy process of EJAI students; and to present a literary reading activity proposal aimed at students in the first segment of EJAI. This is a bibliographic study with a qualitative approach and exploratory nature, based on authors such as Paulo Freire (1983), Magda Soares (2009), Antonio Candido (2017), among others, as well as documents that guide Brazilian education. The discussions demonstrate that literacy and reading and writing development constitute complementary processes and that literary reading, when implemented in a planned manner in pedagogical practices, benefits the development of reading and writing skills, interpretation, vocabulary expansion, critical reflection, and the students' integral education. It is concluded that literary reading practices constitute an important pedagogical resource for promoting meaningful and contextualized learning, strengthening the processes of literacy and reading and writing development and, consequently, contributing to the development of critical readers and individuals capable of actively participating in society.

Keywords: literary reading; literacy; reading and writing development; Youth, Adult and Elderly Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10
2 CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS..... 14
2.1 Contexto histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos..... 16
2.2 Características dos sujeitos que compõem a EJAI..... 27
3 LEITURA LITERÁRIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJAI..... 33
3.1 Alfabetização e letramento na EJAI..... 35
3.2 Articulação entre leitura literária, alfabetização e letramento..... 43
4 PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA..... 51
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 58
REFERÊNCIAS..... 60

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma modalidade de ensino voltada especificamente para pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade que é definida como adequada. Sendo assim, a EJAI é de fundamental importância no que diz respeito à garantia de direitos educacionais para os sujeitos que não conseguiram finalizar os estudos na educação básica. Além de possibilitar a conclusão dos estudos, fomenta a inclusão social, amplia o acesso à qualificação profissional, reduz desigualdades, promove o pensamento crítico e desenvolve a autonomia.

Nesse contexto, a EJAI não se limita apenas à certificação que valida oficialmente o nível de escolarização. Essa modalidade de ensino tem a responsabilidade dar mais autonomia aos indivíduos em um mundo letrado, ampliando o repertório cultural e fortalecendo a capacidade de reflexão dos discentes. Dessa maneira, proporciona melhores oportunidades de trabalho, cidadania ativa e qualidade de vida para essas pessoas.

As práticas de leitura literária na EJAI contribuem para a formação integral dos educandos, auxiliando também no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, a leitura literária desempenha um papel essencial, atuando como ferramenta de emancipação social, ampliando a visão de mundo e estimulando a criticidade dos estudantes. Para isso, é necessário que as abordagens literárias realizadas em sala de aula se relacionem com as experiências vivenciadas pelos alunos.

Sob essa perspectiva, é preciso considerar os constantes desafios que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enfrenta na formação de leitores ativos. Isso ocorre uma vez que as demandas cotidianas, o percurso educacional interrompido e a falta de métodos efetivos que incentivem a leitura literária fazem parte da realidade dos educandos que compõem essa modalidade de ensino. Diante desse cenário, abordaremos a problemática de como as práticas de leitura literária, desenvolvidas na EJAI, contribuem para o processo de alfabetização e o de letramento, bem como quais abordagens podem proporcionar uma experiência significativa de leitura literária para esses estudantes.

A escolha do tema desta pesquisa está relacionada a uma experiência pessoal vivenciada desde a infância. Meus pais foram estudantes da EJAI e, diversas vezes, acompanhei minha mãe às aulas, pois ela não tinha com quem me deixar enquanto estudava. Essa vivência possibilitou o contato, ainda que de forma inicial, com a realidade dos estudantes da EJAI, marcada por desafios como a conciliação entre trabalho, responsabilidades enquanto provedores da família e os estudos.

Outrossim, a escolha do tema desta pesquisa também está relacionada à minha trajetória como leitora durante a educação básica. Um dos contatos mais marcantes que tive com a literatura ocorreu no nono ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, quando fui apresentada à obra *Os Miseráveis*. Essa experiência despertou meu interesse pela leitura literária e ampliou minha compreensão sobre questões como empatia, justiça social e desigualdades, fazendo-me perceber a literatura como um instrumento de reflexão crítica e de formação humana. Dessa forma, essa vivência contribuiu significativamente para o interesse em investigar o potencial da leitura literária nos processos de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Com o ingresso no curso de Pedagogia, essa experiência passou a ser compreendida à luz dos estudos, principalmente na disciplina de Educação de Jovens e Adultos e Língua e Literatura. Assim, além de sua relevância acadêmica, a presente pesquisa também se justifica pelo interesse em aprofundar a compreensão sobre um contexto educacional que fez parte de minha trajetória pessoal e que possui significativa importância social.

A partir da experiência vivenciada durante as aulas da disciplina de Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia, na qual estudamos principalmente sobre os indivíduos que estão inseridos nessa modalidade educacional, foi possível perceber a importância desse espaço educativo para a continuidade da escolarização e para a transformação da vida de seus participantes. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos é uma modalidade da educação básica direcionada a pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de prosseguir com os estudos na idade apropriada, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não conseguiram continuar, ou até mesmo, iniciar os estudos.

A educação, especificamente a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tem como um dos princípios colocar os avanços da civilização a serviço da humanização

da sociedade quando oportuniza a retomada de estudos. Assim, a modalidade de ensino EJAI é procurada principalmente por pessoas que desejam se alfabetizar e, por conseguinte, conquistar mais autonomia em um mundo letrado.

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho apresenta relevância fundamentada na necessidade de destacar a importância de levar a literatura para dentro da sala de aula na modalidade de ensino da EJAI, com a finalidade de formar discentes independentes e protagonistas do próprio processo de aprendizagem. No que se refere a práticas pedagógicas que incluem a leitura literária, é preciso, antes de tudo, considerar e valorizar as experiências de vida desses estudantes, desse modo, prezando por uma aprendizagem significativa. A literatura possibilita melhor desenvolvimento da imaginação, criatividade e criticidade, além de ser um dos principais meios de transmissão de cultura.

Em relação à relevância pedagógica, o estudo busca evidenciar a leitura literária como uma prática que favorece, de forma integrada, os processos de alfabetização e letramento na EJAI. É válido ressaltar a importância de que a leitura literária seja trabalhada de forma planejada e mediada pelo docente. Para que, dessa maneira, os alunos possam expressar suas opiniões, exercer uma reflexão crítica sobre a leitura, participar de forma mais ativa da vida na sociedade e expandir o repertório cultural.

Portanto, é essencial que as práticas de leitura literária na EJAI contribuam para que o processo de alfabetização e letramento aconteça de maneira contextualizada, dialógica e significativa. Dessa forma, incentivando a permanência no âmbito escolar e a autoestima cognitiva ao levar tais práticas de ensino, que favorecem o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes, formando sujeitos críticos e que participam de maneira ativa na sociedade.

O estudo tem como objetivo geral analisar as possibilidades da leitura literária no processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJAI, a partir de uma proposta de atividade de leitura. Nesse sentido, os objetivos específicos buscaram compreender a concepção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando seu percurso histórico e suas especificidades; discutir as contribuições da leitura literária para os processos de alfabetização e letramento dos estudantes da EJAI; apresentar uma proposta de atividade pedagógica de leitura literária voltada aos estudantes do primeiro segmento da EJAI, evidenciando suas potencialidades para favorecer o processo de alfabetização e letramento.

O trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Assim, a pesquisa consistiu na coleta de dados realizada por meio do levantamento sistematizado de materiais que abordam a temática sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a leitura literária, sendo pesquisado em bases de dados acadêmicos como a biblioteca setorial do Centro de Educação (CE), o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações etc. Além disso, a pesquisa também teve como fontes a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os demais documentos oficiais.

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como exploratória, de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização e letramento dos alunos da EJAI, assim como proporcionar maior familiaridade com o tema da pesquisa, permitindo a construção de hipóteses futuras.

Sendo assim, o trabalho foi estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção aborda a concepção e o contexto histórico da EJAI, detalhando os motivos pelos quais essa modalidade é imprescindível como direito educacional conquistado pelo povo.

A segunda seção discorre sobre a importância da leitura literária no processo de ensino educacional formal. Pontuando sua importância para a formação humana, uma vez que a leitura literária expande a visão de mundo, e atua como instrumento de autoconhecimento, auxiliando na também na construção da própria identidade.

Por fim, a terceira e última seção apresenta uma atividade envolvendo a leitura literária. Com a proposta de atividade literária direcionada para o primeiro segmento da EJAI, que diz respeito à etapa equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, focado na alfabetização e letramento. Vale mencionar que a proposta de atividade possui caráter teórico-propositivo, pois foi elaborada como uma possibilidade de intervenção pedagógica no contexto da EJAI, entretanto, não foi aplicada em um cenário ou turma real.

2 CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A Educação de Jovens e Adultos e idosos (EJAI) é uma modalidade da educação básica no Brasil, direcionada para pessoas que, por falta de oportunidades ou estímulos, não conseguiram dar continuidade, ou até mesmo, iniciar os estudos em uma instituição de ensino regular formal. Entre os principais motivos para a desistência e descontinuação da formação na educação básica estão fatores que envolvem instabilidade financeira, contexto social, problemas pessoais, dificuldades de aprendizagem e no deslocamento.

A política de idade para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a idade mínima de 15 anos completos para matrícula no Ensino Fundamental (1° ao 9° ano) e 18 anos completos para matrícula no Ensino Médio (1° ao 3° ano), não possuindo limite de idade máxima para matrícula (Brasil, 1996).

As turmas da EJAI são divididas por segmentos, o 1° segmento se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), o 2° segmento diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) e, por fim, o 3° segmento equivale às três séries do Ensino Médio (1°, 2° e 3° ano). Isso significa que em uma única turma vão estar matriculados estudantes de séries diferentes, ou seja, pessoas que estão no processo de alfabetização e pessoas que já alfabetizadas dividem a mesma sala de aula. De certa forma, essa configuração e organização possibilita que as instituições de ensino consigam abrir turmas mesmo quando há poucos alunos de uma mesma série matriculados, tendo em vista que algumas escolas estipulam número mínimo de estudantes como exigência para formar novas turmas.

De acordo com Siqueira e Guidotti, a EJAI tem o papel de garantir a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Por isso, é preciso ter cuidado para não reproduzir as práticas excludentes da sociedade no âmbito escolar, uma vez que seu objetivo é justamente a formação de cidadãos capazes de refletir de forma crítica, problematizadora, democrática, e emancipatória. Nesse contexto, é essencial que a modalidade da EJAI no cenário educacional brasileiro seja compreendida como um direito humano fundamental e uma ferramenta de reparação de uma dívida histórica.

Segundo o Parecer CNE/CEB n° 11, de 10 de maio de 2000, atualmente a EJA tem três funções, a saber: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A

função reparadora disserta sobre o direito de igualdade para todos com uma educação de qualidade, em outras palavras, visa reparar a dívida histórica, garantindo à população que não teve acesso a escolarização. A equalizadora tem como finalidade oferecer novas oportunidades e outro rumo na vida profissional, ou seja, visa a igualdade de oportunidades, viabilizando o retorno e a permanência de grupos historicamente marginalizados ou sobrecarregados. A função qualificadora possibilita o desenvolvimento potencial do caráter, focando na educação ao longo da vida, ampliando o repertório cultural, e permitindo que os sujeitos exerçam a cidadania de maneira autônoma (Brasil, 2000).

Nos dias atuais, entende-se que a EJAI precisa ser compreendida como uma possibilidade de promover nos educandos o autoconhecimento, a autonomia e a socialização. Baseando a aprendizagem na construção de saberes que se constroem de maneira coletiva, ou seja, por meio da troca de experiências entre todos os integrantes que compõem essa modalidade de ensino.

A baixa escolaridade e analfabetismo da população jovem, adulta e idosa é algo recorrente na história do Brasil, constituindo a violação de um direito humano fundamental. Muitas vezes, tentam justificar a negligência desse direito social com a falta de recursos, a necessidade de avançar apenas por etapas, o legado da escravatura e atraso social etc. Entretanto, a verdade é que as elites políticas, sociais e econômicas do Brasil não se preocuparam o suficiente para mudar a realidade histórica de desacesso a educação e desigualdade social no país. (Rocha; Souza, 2014).

A educação de jovens, adultos e idosos torna-se indispensável para a formação de indivíduos autônomos, conscientes, críticos e que colaborem para a construção de um país com elevado grau de desenvolvimento. Seguindo esse pontos de vista, a educação molda as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais (Freire, 2022). Desse modo, a educação exerce influência na maneira como os indivíduos percebem o mundo que os cerca, mudando a visão e a percepção dos educandos sobre si, os outros e a vida.

A EJAI é a modalidade menos priorizada no que diz respeito às políticas educacionais, tendo poucas ofertas de turmas e escassez de matérias didáticos, sendo assim, é importante destacar que:

> Na realidade da EJA, é viável promover um ensino eficaz, desde que sustentado por políticas públicas que assegurem não apenas o acesso por meio de matrículas, mas também a permanência concreta e simbólica desses estudantes. Isso implica garantir condições que possibilitem a conclusão dos estudos com segurança e novos aprendizados. (Bonfim, 2024, p.12).

De acordo com Guedes (2025), não há interesse governamental suficiente na na EJAI, uma vez que não ocorre a aplicação de avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sendo assim, não há como analisar os índices de leitura, escrita e aprendizagem dos estudantes dessa modalidade. A ausência dessas avaliações revela a escassez de investimentos na EJAI, ficando subentendido que o poder público não tem intenção de dispor capital financeiro em melhorias e outras políticas públicas para equacionar os índices avaliados como insatisfatórios.

Assim, torna-se evidente a necessidade de buscar melhorias para a EJAI, assegurando condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos, incluindo a leitura e escrita, a fim de que esses educandos possam exercer a cidadania de forma plena.

Dessa forma, compreende-se que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos constitui uma modalidade de ensino essencial para a efetivação do direito à educação e para a redução das desigualdades educacionais historicamente construídas no Brasil. Mais do que possibilitar a certificação escolar, a EJAI representa uma oportunidade de retomada dos estudos e de ampliação das possibilidades de participação social, profissional e cidadã dos educandos. Nesse sentido, reconhecer suas especificidades, compreender o percurso histórico que marcou sua consolidação e considerar as características dos sujeitos que a constituem são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem suas experiências, necessidades e potencialidades.

2.1 Contexto histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

As raízes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se fundamenta historicamente desde a colonização do Brasil pelo Reino de Portugal, em 1549. Com a chegada dos portugueses, vieram também, os jesuítas, membros da companhia de Jesus, liderados por uma ordem religiosa da igreja católica. A princípio, a atuação

dos padres no ensino focava prioritariamente na evangelização e catequização dos povos originários,

Nesse período, a educação não tinha como objetivo a evolução e o desenvolvimento individual da população, visando exclusivamente à propagação dos ensinamentos da doutrina católica com interesse religioso e econômico, por meio do ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, segundo Galvão e Soares (2007), os indígenas adultos foram submetidos a uma forte ação cultural e educacional.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), além de propagar o evangelho, tais educadores transmitiam normas de conduta social e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento do trabalho e da economia colonial. Contudo, além das várias limitações de educação e ensino, nem todos os povos tinham acesso às instruções e conhecimentos que os membros da ordem religiosa católica ofereciam, como, por exemplo, grande parte das mulheres, pois ao final do período colonial, poucas sabiam ler e escrever.

Em 1759, a educação formal passou a ser responsabilidade do governo, uma vez que os jesuítas foram expulsos por iniciativas e movimentos organizados pelo estadista e diplomata português Marquês de Pombal, com o intuito de centralizar o poder no Estado. Depois da expulsão, o âmbito educacional passou por uma desestruturação, com isso, os registros sobre a educação de jovens e adultos voltaram a aparecer apenas no Império (Haddad; Di Pierro, 2000).

Sendo assim, em 1808, após a chegada da família imperial portuguesa ao Brasil, o ensino educacional formal passou a ser monopolizado e oferecido apenas para a elite, que se dedicava ao ensino superior (Keller; Becker, 2020). Desse modo, as escolas passaram a ser privilégio de quem tinha condições econômicas, ou seja, somente os ricos podiam frequentar as instituições de ensino.

Esse modelo de educação excludente vigorou por bastante tempo, embora a Constituição de 1824, outorgada em 25 de março, por Dom Pedro I, determinasse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos (Brasil, 1824), a cidadania era atribuída em sua maioria a homens brancos, excluindo negros, indígenas e parte considerável das mulheres.

Em 15 de outubro de 1827, a Lei geral sobre a Instrução Primária, sancionada por Dom Pedro I, deliberou a criação de escolas de primeiras letras, definindo que deveriam ensinar a ler, a escrever e as quatro operações de aritmética, como também conhecimentos gerais sobre geometria prática, gramática, moral cristã e

doutrina católica. As meninas foram incluídas, entretanto, com escolas separadas e currículos distintos, substituindo algumas áreas de conhecimento pelo ensino de afazeres domésticos, dessa forma, designando seu papel na sociedade a partir da formação educacional.

Dez anos após a Constituição de 1824, o ato adicional de 1834, formalizado pela lei n° 16, alterou a Constituição, delegando o compromisso e a obrigação com a educação básica às províncias e o da educação superior, ao Império (Brasil, 1834). Dessa maneira, dando a entender que todos poderiam ter acesso à escola, no entanto, a lei mencionada não foi cumprida, uma vez que a economia estava passando por instabilidades (Keller; Becker, 2020).

O artigo 71 do decreto n° 1.331-A, de 1854, criado pelo Ministro do Império, Couto Ferraz, estabeleceu que as escolas de Segundo Grau deveriam disponibilizar dois educadores, com a responsabilidade de ensinar matérias do ensino primário duas vezes por semana, em horários livres, para os adultos que tivessem interesse. De acordo com Keller e Becker (2020), esses adultos seriam homens em situação econômica desfavorável e não alfabetizados, ocupados em trabalhar por seu sustento durante o dia e que receberam a instrução primária, visto que o país estava se organizando e apresentava crescimento econômico naquele período. Sendo assim, a demanda de trabalhadores mais preparados ficava evidente.

Em 6 de setembro de 1878, o Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio da Silva Carvalho, publicou o decreto n° 7031-A, que determinou a criação de cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária (do 1°grau), para o público masculino, especificamente para homens maiores de 14 anos de idade, livres, imunizados por vacinação e com a saúde estável.

O mesmo Ministro instituiu o decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879, que ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, promovendo a Reforma do Ensino primário, Secundário e Superior, dando início à liberdade do ensino, para que instituições particulares produzissem seus próprios currículos, e determinando a obrigatoriedade da educação primária para crianças de 7 a 14 anos de idade. Além disso, a nova medida passou a prover vestimentas e materiais escolares, para crianças de famílias carentes. Entretanto, tais esforços não foram suficientes para viabilizar o ensino educacional para toda a população.

A iniciativa relacionada à reforma educação de Carlos Leôncio de Carvalho, por meio do artigo 4° do decreto 7.247, que criou cursos noturnos para adultos do

sexo masculino nas escolas públicas de instrução primária, exerceu influência na reforma eleitoral, a Lei Saraiva, Decreto n° 3029 de 1881. A lei foi concebida pelo ministro José Antônio Saraiva e redigida pelo deputado Rui Barbosa, sendo instituída pelo Imperador Dom Pedro II.

A legislação mencionada teve como alguns dos objetivos implementar o voto direto, permitindo que apenas pessoas alfabetizadas tivessem direito ao voto, dessa forma, excluindo grande parte da população do processo político. Especulava-se que a barreira criada pela alfabetização para ter acesso à vida política ativa motivasse um maior investimento na instrução do povo, no entanto, aconteceu o contrário: a Lei Saraiva acabou disseminando o preconceito relacionado à população não alfabetizada. (Siqueira; Gadotti; 2017).

A Constituição de 1891, no artigo 70, validou o voto apenas para cidadãos maiores de 21 anos de idade, proibindo o voto para mulheres, mendigos, pessoas não alfabetizadas, soldados de baixa patente e membros de ordens religiosas sujeitos a voto de obediência (Brasil, 1891). Nessa conjuntura, o censo de 1890 revelou que mais de 80% da população brasileira não era alfabetizada, gerando entre os intelectuais do país um sentimento de atraso em relação aos países mais adiantados (Galvão; Soares, 2007).

Partindo para a transição da Monarquia para a República, conforme Haddad e Di Pierro (2000), mesmo após a mudança na gestão do poder político, não houve melhora no âmbito educacional. Com a falta de atuação estatal referente aos índices de analfabetismo, o povo resolveu agir, criando movimentos contra o analfabetismo, uma vez que o censo realizado em 1920 indicava que 72% da população acima de cinco anos de idade não era alfabetizada.

Com a Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho, houve uma melhora em relação aos direitos sociais, trabalhistas e educacionais. Proporcionando benefícios como a expansão do direito à cidadania para os brasileiros, ao voto secreto e feminino, ao limite diário de trabalho e, além disso, a Constituição determinou o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação:

> No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de

> oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. (Di Pierro; Jóia; Ribeiro, 2001, p. 2)

A educação de jovens e adultos começou a ganhar mais visibilidade em 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1941, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), visto que a demanda do país caminhava para uma necessidade maior de formação profissional, isto é, a educação de jovens e adultos era compreendida como educação de ensino profissionalizante. Nesse período, a educação passou a ser vista como razão de segurança nacional, uma vez que o Brasil exibia um alto índice de analfabetismo, com cerca de 50% da população não alfabetizada em 1945, associando a falta de escolarização à ausência de avanço econômico.

Em 1942, houve a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), um mecanismo financeiro criado pelo Decreto Lei n° 4.958, em 14 de novembro de 1942, pelo professor Anísio Teixeira, tendo como principal objetivo assegurar recursos permanentes para o ensino primário, a fim de otimizar as escolas de ensino primário em todo o país.

Poucos anos depois, em 1947, teve início a Campanha de Educação de Jovens e Adultos (CEAA), sendo o primeiro ato oficial em larga escala do Governo Federal para combater o analfabetismo no Brasil. A campanha tinha como principal objetivo expandir as bases eleitorais e reduzir o analfabetismo, especialmente entre os adultos, envolvendo também a elaboração de materiais didáticos pensados para o público da EJA.

No mesmo ano, ainda em 1947, entrou em vigor o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA), um órgão histórico originado pelo Ministério da Educação, com a intenção de orientar e coordenar o ensino supletivo. De acordo com Galvão e Soares (2007), a alfabetização inicial acontecia nos primeiros três meses, após isso, o primário seria realizado em dois períodos de sete meses; em seguida, o adulto poderia ser encaminhado para fazer cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Ainda em 1947, houve o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos, realizado pelo Governo Federal, abrindo espaços para encontros e articulações políticas, com o intuito de desenvolver planejamentos que objetivavam a melhoria das políticas públicas e a estrutura da escolarização de jovens e adultos. O II

Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos ocorreu em 1958, contando com a participação de Paulo Freire.

Todavia, apesar das campanhas, serviços e esforços em prol do combate ao analfabetismo e a melhoria da acessibilidade e a qualidade da educação, o quadro de exclusão no meio educacional e político seguia sendo um problema presente na sociedade. Dessa maneira, em 1952, com o intuito de solucionar essa realidade, o Ministério da Educação e Cultura deu início à Campanha de Educação Rural e, logo após, em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que também ganhou visibilidade, entretanto, acabou sendo extinta em 1963, por escassez de investimento financeiro (Keller; Becker, 2020).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), as iniciativas desempenhadas entre as décadas de 1940 e 1950 resultaram na diminuição dos índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960, no entanto, a qualificação da escolarização da população brasileira continuou em patamares reduzidos. De acordo com Galvão e Soares (2007), esse período foi marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, e a educação de adultos era vista como ferramenta de ação política, uma vez que mais de 50% da população brasileira não podia participar da vida política nacional, por não serem alfabetizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024 foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, sendo a primeira Lei a organizar a educação do país, contudo, a preocupação com a escolarização de adolescentes e adultos ficou restrita à possibilidade de classes especiais, no propósito de acelerar os estudos, para os alunos com atraso escolar (Brasil, 1961).

Entre 1959 até 1964, surgiram vários movimentos de cultura popular e campanhas voltadas para a educação de jovens e adultos:

> Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Contudo, com o Golpe Civil-militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular perderam forças e acabaram se desconstruindo, em razão da opressão, censura e perseguição, que os seus líderes sofreram durante o governo autocrático que se instalou.

Em 1971, durante o período da ditadura militar, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, incluiu cinco artigos no capítulo IV em relação à educação de jovens e adultos, abordando objetivos e alternativas como cursos a distância através de rádio, televisão etc (Brasil, 1971). Conforme Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), dessa maneira, o sistema educativo passou a oferecer maior flexibilidade ao disponibilizar o ensino em diversas modalidades, a saber: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa do Governo Federal, criado em 1967, pela Lei 5.379/1967, durante o regime civil-militar, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e promover formação continuada entre jovens e adultos:

> A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral Espraiou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. (Di Pierro, Vóvio; Andrade, 2008, p. 28)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL foi instaurado com três características básicas, a saber: o paralelismo em relação aos demais programas de educação; a organização operacional descentralizada e a centralização de direção do processo educativo. O paralelismo significa que o funcionamento ocorria de forma separada e independente em comparação ao sistema regular de ensino, ou seja, exercia autonomia em relação aos demais sistemas de educação. A organização operacional descentralizada diz respeito à execução dos programas e o ensino, que eram descentralizados, contando com uma estrutura ramificada, com apoio de comissões municipais e integração comunitária. A centralização de direção do processo educativo se refere aos métodos, elaboração dos materiais, ao

planejamento e às diretrizes pedagógicas, comandadas e centralizadas pelo Governo Federal.

A Conferência Global Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) foi convocada pela UNESCO, que se refere à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sendo uma agência especializada da ONU. A CONFINTEA é convocada pela UNESCO a cada 12 anos e tem o papel de incentivar os países a qualificar e consolidar a Educação de Jovens e Adultos, por meio de políticas públicas que garantam a melhoria e expansão dessa modalidade de ensino. O evento vem acontecendo desde 1949, tendo realizado seu último congresso em junho de 2022, na cidade de Marrakesh, no Marrocos.

A Constituição de 1988, no artigo 208, inciso I, estabelece: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988). Dessa maneira, o Estado contempla os adultos, adolescentes e idosos na oferta da educação básica, universalizando o ensino e garantindo o acesso e a permanência na escola para todas as pessoas, independente da idade.

Alguns anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394/96, passou a orientar as ações educativas, estruturando a educação infantil até a superior. A Lei referenciada traça objetivos, princípios e diretrizes do ensino, organizando cada etapa, nível e modalidade da educação.

Nesse contexto, em 2018, a LDBEN foi atualizada, reforçando a importância do ensino da EJA como educação ao longo da vida. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida como modalidade da educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Destina-se às pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade considerada adequada para a escolarização, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua institucionalização representa uma resposta às demandas decorrentes do analfabetismo, da baixa escolarização e da defasagem educacional, problemas que historicamente marcam a realidade educacional brasileira.

Nesse contexto, apesar da educação de jovens e adultos ser oficializada apenas em 1996, ocorreram diversos outros movimentos citados anteriormente, que

antecederam esse feito, envolvendo, principalmente, a alfabetização, direcionada ao mesmo público que compõe a EJA nos dias de hoje.

No ano seguinte, em 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado com a Lei n° 10.172, instituída em 9 de janeiro de 2001. O PNE estabelece diretrizes, metas e objetivos, visando ao desenvolvimento da educação no país, da educação infantil até o ensino superior. As principais diretrizes e os objetivos contemplavam a elevação da escolaridade, a redução de desigualdades, a gestão democrática e a valorização profissional (Brasil, 2001), incluindo metas para erradicar o analfabetismo, ampliar o acesso à modalidade educacional, promover exames de avaliação para certificação dos discentes, produzir material didático-pedagógico consoante às demandas dos estudantes que compõem essa modalidade de ensino etc.

Em 14 de agosto de 2002, a Portaria instituiu a Lei n° 2.270, que valida o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O documento oficial do Ministério da Educação (MEC) foi estruturado pelo INEP, com o objetivo de oferecer uma avaliação para jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada. Dessa forma, os alunos podem obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio de forma rápida.

O Ministério da Educação anunciou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA em 2001, que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando mais atenção ao processo de alfabetização e letramento, vinculados ao conhecimento de mundo no qual estamos inseridos. Em 2002, foi publicada a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA, que se refere aos anos finais do Ensino Médio, buscando desenvolver o pensamento crítico e trabalhar a construção do conhecimento científico, associando os conteúdos às experiências vivenciadas pelos estudantes.

Em 2003, o Ministério da Educação iniciou o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização, tendo como público-alvo os jovens, adultos e idosos, que não tiveram oportunidades de se escolarizar, estabelecendo a idade mínima de 15 anos. O programa atuava nas áreas urbanas e rurais.

Em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de jovens (PROJOVEM), oficialmente instituído pela Lei n° 11.690, em 30 de junho de 2005, passou a oferecer, além da conclusão dos estudos e capacitação profissional, um auxílio financeiro para incentivar o interesse e permanência dos estudantes, que muitas

vezes acabam evadindo a escola, ou apresentando baixa frequência. Nessa circunstância, o PROJOVEM tem como objetivo principal o combate ao abandono escolar. O programa do Governo Federal vigora até os dias de hoje, passando por uma reformulação em 2008.

Em 2009, a EJA foi incluída em Programas Suplementares do Ministério da Educação, por meio da Lei n° 11.947, que determina a disponibilização da merenda escolar na educação básica, regulamentando o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (Brasil, 2009). Pouco tempo depois, ainda em 2009, foi aprovada a CD/FNDE n° 51, de 16 de setembro de 2009, que estabelece o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Dessa forma, garantindo a distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou três pareceres sobre a EJA. O primeiro Parecer CNE/ CEB n° 4/2010, aprovado em 9 se março de 2010, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, propondo a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nas instalações penais (Brasil, 2010a), dessa maneira, pensando em uma melhor reinserção social para quando essas pessoas voltarem a viver em liberdade.

O segundo Parecer CNE/CEB n° 6/2010, instituído em 7 de abril de 2010 trata das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas particularidades em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens desenvolvido por meio da Educação a Distância (Brasil, 2010b).

O Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; a Educação de Jovens e Adultos é tida como forma de quitar uma dívida social, pois o descompasso educacional acaba causando a exclusão social, devendo o resgate ser ofertado de forma sistemática e continuada. Também orienta sobre a necessidade de flexibilização do tempo, espaço e currículo, dando abertura para a organização de percursos individualizados, conforme as necessidades de aprendizagens desse público. Sugere também o acréscimo de competências para o trabalho e formação continuada específica para os docentes (Brasil, 2010).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Entre seus objetivos, destacam-se as metas 8 e 9, voltadas à ampliação da escolaridade média da população e ao enfrentamento do analfabetismo. O plano estabeleceu a meta de elevar a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, ao término de sua vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% os índices de analfabetismo funcional.

Para alcançar esses objetivos, o PNE prevê estratégias como a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos, a busca ativa de pessoas que se encontram fora da escola e a implementação de programas complementares nas áreas de saúde e assistência social. Além disso, a meta 10 reforça a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, estabelecendo que, no mínimo, 25% das matrículas da EJAI nos ensinos fundamental e médio sejam ofertadas de forma atrelada à formação profissional.

Em 2017, foi homologada a primeira parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A segunda parte, que diz respeito ao Ensino Médio, foi aprovada em dezembro de 2018. O documento orienta os currículos escolares em todo o Brasil, definindo os conhecimentos e habilidades essenciais a serem desenvolvidos na Educação Básica. Embora a EJAI esteja incluída como modalidade da Educação Básica, o documento não possui orientações específicas que considerem as características próprias do público da EJA.

Atualmente, o nome Educação de Jovens e Adultos (EJA) está passando por uma transição para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Em junho de 2025, a Comissão dos Direitos da Pessoa Idosa aprovou o Projeto de Lei n° 2.679/2024, que altera o nome da EJA para EJAI, com o intuito de obter o reconhecimento de que aprender é um direito em todas as fases da vida, especificando as necessidades da população idosa e ressaltando as subjetividades do ser idoso. Dessa forma, incentiva os idosos a despertarem interesse pela educação, pois nunca é tarde para aprender e os sonhos não têm data de validade.

Em resumo, a trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é repleta de lutas pelo direito ao ensino formal, após muitos movimentos, campanhas e protestos, lhes foi dado acesso ao ensino educacional. No entanto, essa luta ainda continua, em busca da adaptação de metodologias, qualidade da estrutura das

instituições e dos recursos pedagógicos. Vale ressaltar que essa modalidade de ensino é um direito essencial para reparar desigualdades históricas, oferecendo melhores propostas de trabalho, renda, bem-estar, autonomia e dignidade.

2.2 Características dos sujeitos que compõem a EJAI

A construção do processo de ensino aprendizagem a que todo ser humano tem direito precisa ser respeitada em sua amplitude e diversidade. Na EJAI, uma única sala reúne pessoas de diferentes idades, gêneros, religiões, etnias, culturas, especialidades, temporalidades, concepções, conhecimentos etc (Siqueira; Guidotti, 2017). Com isso, apesar de ser desafiador, é preciso abraçar toda essa diversidade e incluir cada uma delas no processo de ensino educacional. A trajetória dos educandos da EJAI abrange, assim, diversas possibilidades e dificuldades. Dessa maneira, é indispensável que o docente trace métodos pedagógicos que sejam inclusivos e que respeitem as experiências de vida de cada estudante.

A modalidade da EJAI precisa ser valorizada e incentivada, pois desempenha um papel fundamental na sociedade. Os sujeitos que compõem a EJA são aqueles a quem o direito à educação foi negado na idade própria, dessa forma, a EJAI é um direito humano de extrema importância e de responsabilidade pública. Nesse caso, a educação é um dos principais meios para que esses indivíduos lutem pela própria autonomia e inclusão social, visto que a história dessas pessoas foi marcada principalmente pela exclusão e a necessidade de trabalhar desde cedo. Em consonância com esse cenário, é importante ressaltar que:

> Os estudantes da EJA carregam consigo uma história escolar anterior permeada por desistências, fracassos e insucessos. Diante dessa realidade, esses alunos chegam à escola com a autoestima abalada, desacreditados de que a construção de outra realidade é possível. Aliado a tudo isso, ainda, têm que conviver com um contexto socioeconômico extremamente perverso. (Cavalcante; Alcântara, 2009, p. 138).

As pessoas pouco ou não escolarizadas lidam diariamente com pré - julgamentos, intolerância e hostilidade por parte da sociedade, situação que afeta diretamente a autoestima. Tal perspectiva e visão acaba corroborando com o sentimento de culpa, angústia, sensação de atraso e inferioridade que esses indivíduos já carregam consigo.

O processo educacional, muitas vezes, deixa de ser atrativo para o público da EJAI, que realiza a matrícula e retorna às aulas com expectativa de finalizar os estudos e ampliar suas oportunidades de participação social. Entretanto, ao chegar à instituição de ensino, o educando se percebe em um ambiente que não corrobora com sua vontade de aprender. Ao contrário, esse espaço acaba reforçando sentimentos de desânimo, insegurança e incapacidade, especialmente quando as práticas pedagógicas não favorecem a participação democrática e o reconhecimento de seus saberes e experiências.

Diante de um círculo social letrado e estruturado com base na hierarquia, no qual esses sujeitos ainda não possuem autonomia para ler, escrever e interagir de forma plena, o aluno tende a sentir-se desmotivado e excluído, visto que grande parte dos estudantes da EJAI desacredita de si mesmo e pensa que não há condições de aprendizagem, achando que alguns conhecimentos são inalcançáveis. Dessa forma, prejudicando seu desenvolvimento no ambiente de ensino e ocasionando a evasão escolar.

De acordo com Siqueira e Guidotti (2007), muitas vezes, os educadores utilizam os mesmos procedimentos inadequados que costumam empregar também para ensinar as crianças. Ao aplicar os métodos pedagógicos, o docente menospreza o conhecimento prévio e experiências dos sujeitos que compõem a EJAI. Trabalhando dessa forma, o docente descarta os saberes que os educandos construíram fora da escola ao longo da vida, gerando o sentimento de desvalorização nos educandos. É preciso lembrar que os alunos da EJAI aprendem de forma diferente, por isso, as práticas adotadas nessa modalidade devem ser contextualizadas e dialógicas. Nesse contexto:

> O processo de ensino e aprendizagem significativo deve partir dos conhecimentos prévios construídos pelos educandos, compreendidos como veículos para a aprendizagem e não como obstáculos. Estes podem estar relacionados a esquemas de conhecimentos sobre conceitos, princípios, fatos, procedimentos, normas, atitudes e valores bem ou mal-elaborados, mais ou menos coerentes, adequados ou inadequados em relação ao conteúdo de estudo. E entre os educandos de um mesmo grupo podem existir diferenças na quantidade de conhecimento, organização, coerência e em sua validade (Durante, 1999, p. 42).

É importante considerar que os educandos da EJAI possuem especificidades, como, por exemplo: diversas experiências de vida, múltiplos conhecimentos, medo de errar, experiências mal-sucedidas no espaço escolar formal, desejo da aquisição

da leitura e escrita como conquista, necessidade de horários diferenciados, problemas familiares e responsabilidades externas que os levam a pouca frequência na instituição escolar (Rocha; Souza, 2014). Respeitar essas subjetividades é crucial para estabelecer um ambiente empático e acolhedor no espaço educacional.

A esse respeito, a formação pedagógica continuada desempenha um papel fundamental para que os docentes desenvolvam planejamentos e métodos educacionais inclusivos. Considerando o contexto e as especificidades dos jovens, adultos e idosos. Dessa forma, o ensino deve ser baseado no respeito às diferentes formas de pensar e ritmos de aprender. A ausência da formação continuada resulta em atividades pouco significativas para os estudantes.

A maior parte dos educandos da EJAI é natural de famílias que também não tiveram acesso à escolarização, o que contribuiu para que a educação formal não fosse compreendida como uma prioridade no contexto familiar, em muitos casos, desde a infância, esses sujeitos eram inseridos precocemente no mundo do trabalho, acompanhando seus pais ou responsáveis em atividades laborais, o que dificultava ou até mesmo impossibilitava a permanência nas redes de ensino. Tal situação evidencia um processo histórico de exclusão educacional que se perpetua entre gerações, nesse contexto, diante da condição de vulnerabilidade social e econômica, a educação formal deixa de ocupar um lugar central na vida dessas pessoas, que se viam no dever de priorizar a sobrevivência.

Grande parte do público da EJAI tem sua trajetória marcada pela vida no campo e pelo deslocamento para locais urbanos, motivados pela busca por oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. No entanto, ao chegarem às cidades, esses sujeitos se deparam com uma realidade que exige determinados níveis de alfabetização e letramento para terem acesso ao trabalho, a serviços de atendimento e à participação em alguns espaços sociais. Como consequência, muitos vivenciam sentimentos de deslocamento e exclusão, uma vez que a ausência de escolarização forma barreiras que dificultam a inserção em diferentes espaços da vida social e o exercício pleno da cidadania:

> Sendo assim, no jogo cruel do capitalismo exacerbado, anos depois, esses jovens, adultos e idosos, muitas vezes são criticados e julgados por sua falta de estudos, por serem analfabetos, semianalfabetos e analfabetos funcionais. Dessa maneira, enfrentam tanto a exclusão social quanto a exclusão no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo (Guedes, 2025, p. 24).

Os integrantes da EJAI, por diferentes motivos, passaram um longo período fora da sala de aula e prorrogaram por muito tempo o retorno aos estudos, por isso, se não se sentirem bem recebidos no ambiente escolar, não desejarão voltar (Rocha; Souza, 2014). Diante disso, o ensino na modalidade da EJA deve considerar a trajetória e as experiências dos estudantes ao longo da vida e desenvolver diariamente práticas de acolhimento, para que, assim, o processo de ensino-aprendizagem seja interessante, dialógico, significativo e emancipador, surtindo efeito direto na autoestima cognitiva desses estudantes. Sendo assim, deve-se levar em consideração o perfil desses educandos, diferente daqueles que têm oportunidade de estudar na idade convencional no que diz respeito à seleção de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino e de avaliação, uma vez que esses alunos, em sua maioria, trabalham durante o dia em período integral.

Para Rocha e Souza (2014), é importante caracterizar a turma, buscando informações pessoais, econômicas e sociais dos educandos. Tais informações irão traçar o perfil de seus educandos, para que o docente elabore planejamentos de aula de acordo com a realidade do grupo. As questões norteadoras para a caracterização da turma podem começar pela idade, profissão, atividades extracurriculares, história de vida, família, motivo pelo qual voltaram a estudar etc. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser planejado visando valorizar os saberes prévios e criar estratégias adequadas, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a caracterização da turma também poderá auxiliar na escolha do tema gerador, que diz respeito ao assunto do interesse do grupo. O tema gerador é importante para dar sentido aos conteúdos estudados, uma vez que o contexto é o que dá significado e essência ao texto. assim:

> O ensino a partir de temas contribui para a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas e constitui um mecanismo que poderá facilitar o aprendizado do sistema de notação alfabética, fazendo com que o aluno domine as regras básicas de interação através da escrita, lendo e produzindo textos autonomamente. (Andrade; Silva, 2007, p. 143).

De acordo com Freire (1983), na visão bancária da educação, o conhecimento é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Caracterizando a educação bancária pela transmissão de conhecimento, em que o

professor é o único detentor do saber, desconsiderando os conhecimentos construídos previamente pelos estudantes. Na EJAI, a crítica à educação bancária se torna ainda mais relevante, pois seus educandos já possuem experiências e saberes que devem ser valorizados como ponto de partida para o ensino educacional. Dessa forma:

> O conhecimento tácito deverá ser valorizado e trabalhado dentro da escola, pois ele faz parte da história de vida do aluno e, portanto, precisa ser respeitado e valorizado, já que é tão importante quanto o conhecimento formal, utilizado nos modelos atuais da educação. Ao reconhecer e valorizar esse conhecimento e as experiências de vida dos alunos, a escola se tornará mais agradável, atrativa e aderente à realidade do educando. A escola, desta maneira, rompe com a educação tradicional e excludente, atendendo aqueles que nunca tiveram oportunidades para se desenvolverem social e culturalmente como cidadãos (Siqueira; Guidotti, 2007, p. 91).

É através da troca de experiências que o conhecimento é compartilhado, e a humanização é um processo que ocorre no modo coletivo, ao se deparar com diferentes realidades. A aprendizagem não deve ser construída por meio de normas autoritárias, mas por meio de uma relação de diálogo entre o educador e o educando. Nesse sentido, não é possível realizar a busca do ser mais no isolamento ou individualismo, mas na comunhão dos existires (Freire, 1983). Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é compreendido como uma construção compartilhada entre professores e estudantes. Assim, o docente deixa de assumir apenas a função de transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador do processo educativo, orientando, acompanhando e criando situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

É essencial valorizar os saberes dos educandos, promovendo rodas de conversas, em que os educandos possam discutir e expor seus conhecimentos e experiências em relação aos temas que serão trabalhados. Com isso, os conteúdos irão auxiliar no desenvolvimento crítico dos estudantes acerca dos problemas sociais com base em suas vivências. Dessa forma, despertará nos educandos a ideia de coletividade e pertencimento baseado no respeito e colaboração.

Freire (2022) afirma que os métodos desenvolvidos na educação escolar de jovens e adultos devem partir da leitura do mundo do estudante, compreendendo que ninguém chega à sala de aula como uma tábula rasa. Nesse sentido,

> Não se pode desconsiderar a bagagem que o aluno que procura a Educação de Jovens e Adultos traz consigo, e quando este encontra uma educação que o leva a pensar e refletir, começa a valorizar a própria história, motivando-se a aprender com a convicção de que não é tarde para começar. (Evangelista; Cordeiro, 2020, p. 36).

Sabendo das dificuldades e da precarização que perpassam a modalidade de ensino da EJAI, é importante mencionar que a desmotivação nem sempre começa fora da instituição de ensino, mas dentro dela. Há um conjunto de problemas que têm impacto direto na qualidade do ensino, reforçando a desistência e a evasão escolar por parte da maioria dos jovens, adultos e idosos da instituição.

Sob essa perspectiva, de acordo com Silva e Silva (2005), é importante dar voz aos educandos da EJAI, para entender o que eles pensam e como se sentem em relação ao próprio processo de escolarização, visto que, muitas vezes, essa fala é atribuída a gestores escolares e docentes.

Os sujeitos que compõem o corpo de discentes da EJA, de certa forma, buscam por um conhecimento que proporcione liberdade, reinserção social e fortalecimento da cidadania. Para Freire (1983), essa liberdade é uma conquista e não uma adoção, exigindo uma permanente busca. Assim, diferente de outras modalidades de ensino, a educação de adultos, jovens e idosos implica o respeito e a consideração dos conhecimentos e a experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, não busca apagar o passado, mas fazer do presente uma alavanca que incentive melhores condições de vida e dignidade no futuro.

3 LEITURA LITERÁRIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJAI

A leitura literária exerce um papel de relevância imprescindível na formação humana, uma vez que estimula o desenvolvimento criativo, social e cultural das pessoas. Além disso, amplia o vocabulário, desenvolve o pensamento crítico e estimula a imaginação, oportunizando a melhora das habilidades de escrita e da fluência verbal. Sob essa perspectiva:

> A leitura é apontada como um processo que envolve diversas instâncias, entre elas: neurofisiológica, relacionada ao funcionamento do aparelho visual e as funções do cérebro e da memória; argumentativa, que se dá pelo princípio dialógico, em que há uma interação entre leitor e texto; simbólica, relativa à instauração de sentido no contexto cultural onde cada leitor se encontra; cognitiva, referente, por exemplo, a uma competência mínima de conversão de palavras e grupos de palavras em elementos de significação; e afetiva, pois as emoções se relacionam ao interesse do leitor, embasando o princípio de identificação e o engajamento, importante elemento da leitura. (Netzel, 2021, p. 31).

De acordo com Candido (2017), a literatura corresponde a uma necessidade universal, pois dá forma aos sentimentos, auxilia na construção da personalidade, expande nossa percepção sobre o mundo, nos organiza, nos liberta e nos humaniza. Além disso, o autor afirma que a importância da literatura é equivalente à educação familiar, grupal ou escolar. Sendo um instrumento poderoso de instrução e educação.

O contato com a leitura de literatura leva os sujeitos a níveis melhores de autoconhecimento, de expressividade verbal, e de percepção do que pensam e fazem as outras pessoas (Perissé, 2007). Em consonância com esse pensamento, com a literatura é possível nos libertarmos e descobrirmos novas maneiras de pensar, imaginar e sentir.

A primeira dimensão humana em que pensamos quando o assunto é leitura é a dimensão cognitiva, isso ocorre porque temos a noção de que o ato da leitura tem a ver com a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento. Entretanto, o ato de ler vai além disso, implicando também a dimensão ética, uma vez que agrega experiências que levam a um conjunto de valores que formam o caráter dos indivíduos. O leitor pode desenvolver sentimentos de empatia, indiferença, desprezo, raiva etc. Os sentimentos desencadeados durante o ato da leitura se tornam um conjunto de saberes que moldam a pessoa

que lê, influenciando na forma como elas lidam com situações da vida real (Silva et al., 2022).

Segundo Perissé (2007), a literatura nos ajuda a realizar descobertas feitas em diálogo com autores que jamais conheceremos fisicamente, mas que conhecemos pelo ato da leitura. Dessa maneira, ao estabelecer vínculo com textos literários, é possível promover a ampliação da consciência e descobertas.

Para Tasoniero e Fleck (2018), a apropriação da obra literária exerce uma tarefa efetiva para formação do indivíduo e, consequentemente, da sociedade. Sendo assim, a importância da literatura reflete na formação cultural do indivíduo, influenciando também no sentido coletivo, uma vez que a formação de leitores ativos contribui para uma comunidade mais culta e com amplo conhecimento sobre as diversas realidades. Dessa forma, “a palavra literária, a palavra poética, a palavra criadora é busca de luz, ampliação da consciência, multiplicação das possibilidades, colheita de inspirações, recriação dos sentimentos” (Perissé, 2007, p. 128).

Segundo Candido (2019), a literatura é um sistema vivo que age sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivenciam, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. Com isso, o autor diz que as obras literárias não são um produto acabado nem isolado, é preciso envolvimento por parte do leitor, pois é nessa interação que se atribui significado e vida à leitura literária. Em outras palavras, a leitura, a emoção e a interpretação dão continuidade à existência da obra. Diante disso:

> A leitura como exercício dialogal e como descoberta surpreendente da realidade humana promove a lucidez. Intensificamos nosso existir, conscientes dessa intensificação, empregando na leitura nossa capacidade de pensar, imaginar, intuir, lembrar. Compreendemos melhor a incompreensível condição humana, captando os temas vitais (experimentando-os “por dentro”, por assim dizer), temas que brotam das peripécias de um personagem, das aliterações e rimas de um poema, das imagens descritas por um escritor, do sofrimento de um ser ficcional, da alegria de uma criança inventada (Perissé, 2007, p. 51).

A atitude criativa dos autores leva à leitura criativa, ativa e atenta. Surtindo efeito contrário da leitura sonolenta, pois a leitura atenta das obras criativas conduzem o leitor à admiração, reflexão e contemplação, sendo assim, o escritor criativo cria o leitor criativo (Perissé, 2007). A leitura literária pode ter muitas possibilidades quando o leitor a realiza de maneira atenta e interessada, construindo novos significados e sentidos em relação ao texto.

Diante do exposto, compreende-se que a leitura literária constitui uma prática fundamental para a formação humana, intelectual e social dos sujeitos, pois possibilita o acesso a novos conhecimentos e descobertas, amplia a compreensão da realidade e favorece o desenvolvimento da capacidade de interpretação, reflexão e posicionamento crítico. Para além da decodificação de palavras, o ato de ler envolve a construção de sentidos e a relação entre o texto, os conhecimentos prévios e as experiências vivenciadas pelos leitores. Dessa forma, a leitura da literatura contribui para a ampliação do repertório cultural e para uma participação mais consciente e ativa nos diferentes espaços da sociedade.

No contexto educacional, a leitura literária exerce um papel essencial na trajetória escolar dos educandos, sendo assim, cabe à escola promover experiências de leitura significativas e diversificadas, reconhecendo os estudantes como sujeitos que possuem histórias, saberes e diferentes formas de compreender o mundo. Nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial na mediação das práticas leitoras, ao selecionar textos, propor estratégias e criar situações que despertem o interesse e favoreçam a construção de sentidos. Assim, ao considerar a leitura como uma prática social, cultural e formativa, torna-se possível compreender a relevância da leitura literária para o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.1 Alfabetização e letramento na EJAI

De acordo com Morais e Albuquerque (2007), é possível perceber alterações no conceito de alfabetização ao longo dos anos. Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que sabiam ler e escrever e que, para comprovar essa afirmação, escreviam seus próprios nomes. A partir dos anos 50, eram considerados alfabetizados aqueles que se diziam capazes de ler e escrever um bilhete simples. Essas mudanças resultaram na ampliação do conceito de alfabetização, que deixou de ser entendida apenas como aquisição de habilidades mecânicas, passando a ser idealizada como conjunto de saberes que envolve a leitura e escrita do meio social.

Atualmente a alfabetização se conceitua como processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no qual o indivíduo desenvolve habilidades linguísticas necessárias para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que diz respeito à convenção que utilizamos para registrar a língua falada por meio de letras

(Soares, 2017). Ou seja, é a compreensão das relações entre sons e letras e, por conseguinte, a capacidade de utilizar a escrita em diferentes contextos sociais.

Já o uso social da leitura e da escrita com êxito nas práticas rotineiras refere-se ao letramento. O indivíduo letrado consegue compreender, interpretar, analisar informações com criticidade e interagir de maneira ativa na sociedade, aplicando esse conhecimento na resolução de demandas e exigências do cotidiano. A alfabetização é necessária para que uma pessoa seja considerada plenamente letrada, entretanto, não é o suficiente. Dessa forma, apesar de serem processos distintos, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, devendo ocorrer de forma conectada (Kleiman, 2005).

Segundo Soares (2009), é preciso que haja condições para o letramento. A primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população, pois só nos demos conta da necessidade do letramento quando a escolaridade se ampliou, ou seja, o letramento passou a ser uma necessidade social quando a alfabetização deixou de ser privilégio de poucos e alcançou um número maior de pessoas. A segunda condição trata da disponibilidade de materiais de leitura, pois contentar-se apenas com o ensino da escrita e da leitura não basta, é preciso criar condições que promovam o acesso a livros e bibliotecas. Dessa forma, possibilitando maior contato dos sujeitos com ambientes de letramento, a fim de transformar a leitura e a escrita em uma forma de lazer.

O termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela, desse modo, a simples ação de ensinar a ler e escrever passou a envolver novos processos e denominações (Morais; Albuquerque, 2007). Segundo Silva (2005), o ato de ensinar a ler e escrever, ou seja, a alfabetização, deve se relacionar ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ato que tem sido denominado de letramento.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento pode iniciar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura, como a de extrair informações dos textos, relacionar com práticas do cotidiano e produzir novos sentidos. Consoante a isso, Soares (2009) afirma que o letramento está em diferentes atividades cotidianas, como, por exemplo: praticar a leitura como lazer, em diferentes lugares, não apenas na escola em exercícios de aprendizagem; informar-se por meio da leitura, buscar informações e notícias, selecionando o que

desperta interesse; seguir instruções através da leitura, realizando receitas, listas e utilizando os meios de comunicação; ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama, onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com histórias lidas e fazer dos personagens, amigos, ao criar afeição por eles; usar a escrita para se orientar no mundo, identificar sinais de trânsito e compreender o que diz a bula do medicamento; por fim, o letramento está na ação de descobrir a si mesmo e desvendar o que ainda podemos ser, por meio da leitura e da escrita.

Nesse contexto, os novos espaços de escrita e leitura exigem que os leitores desenvolvam diferentes formas de ler e escrever, demandando maiores conhecimentos e habilidades por parte dos educandos. Normalmente, a instituição de ensino é responsável por promover oficialmente o letramento. Entretanto, nem sempre acontece dessa forma, pois muitas vezes o processo de alfabetização acontece de maneira mecânica, sem associação ao uso prático da leitura e escrita na sociedade. Nesse contexto,

> Não podemos negar que essa prática de ensino corresponde a práticas específicas de leitura e escrita: os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/escritos na escola para cumprir as funções sociais aos quais se destinam (aprendizagem da leitura e da escrita). Alguns autores relacionam essa prática específica com a dimensão individual do letramento, que corresponderia ao conjunto de habilidades individuais relacionadas à leitura e à escrita. (Morais; Albuquerque, 2007, p. 64).

Nos dias atuais, compreende-se que não é certo restringir a alfabetização à memorização de letras e sílabas, mas associar o ensino do sistema de escrita alfabética às práticas sociais de leitura e escrita. Isso não significa que o conhecimento de letras e sílabas deixou de ser importante, e sim que esses saberes podem ser trabalhados de formas diferentes, ao mesmo tempo em que se interage com práticas reais da leitura e da escrita. Dessa forma,

> No processo de alfabetização, durante muito tempo, acreditou-se que os educandos deveriam primeiro aprender as letras, saber juntá-las, relacioná-las com as pautas sonoras, saber a pontuação, as regras de gramática, etc. Só depois conseguiriam lidar com a linguagem escrita. Nessa perspectiva, o ensino da leitura é considerado um processo de decodificação e hierarquizado: primeiro aprendem-se letras, depois sílabas, palavras e frases (Durante, 1999, p. 28).

Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a maior parte dos estudantes já possui experiências de vida e conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita. Por isso, trabalhar apenas com exercícios repetitivos de letras e sílabas no processo de alfabetização não favorece uma aprendizagem significativa. Com isso, é preciso promover a leitura e a escrita de diferentes gêneros de textos utilizados no cotidiano, a fim de propiciar situações educativas semelhantes às práticas sociais.

Silva (2005) ressalta que viver em um mundo letrado, permeado por situações de leitura e escrita, não significa o mesmo que dominar esses processos com autonomia, caso contrário, não teríamos adultos não alfabetizados. De acordo com Evangelista e Cordeiro (2020), para a maioria, ler e escrever é algo que se desenvolve logo na infância, porém, essa não é a realidade de grande parcela da sociedade, que, devido a circunstâncias sociais, não teve a oportunidade de sequer ir à escola. Os que tiveram a oportunidade de estudar e se alfabetizar na idade regular muitas vezes não entendem o esforço realizado pelos estudantes da EJAI, realidade que resulta na falta de valorização e de metodologias específicas para o público que constitui essa modalidade de ensino.

A primeira tarefa do professor da EJAI, independentemente da disciplina que leciona, deve focar na alfabetização e no letramento (Siqueira, Guidotti, 2007). É importante que os alunos aprendam a usar a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida social, por isso, os docentes devem considerar a alfabetização e o letramento como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, principalmente no primeiro segmento da EJAI, que tem como foco desenvolver a leitura e a escrita. Assim, a leitura e a escrita auxiliam os alunos no entendimento de todas as outras disciplinas e conteúdos escolares.

Segundo Andrade e Silva, (2007), mesmo vivendo em uma sociedade letrada, o acesso a muitos eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado para os que não sabem ler e escrever. As pessoas não alfabetizadas, de certa forma, se tornam dependentes, uma vez que muitas atividades do cotidiano e serviços de atendimento exigem habilidades de leitura e escrita. Com isso, os sujeitos não leitores lidam diariamente com dificuldade para acessar informações básicas, ler placas, chegar a lugares apenas pelo endereço anotado etc.

Essa dependência ocorre por estarmos inseridos em uma sociedade organizada em torno da linguagem e da escrita. A necessidade de se alfabetizar surge em situações em que se precisa ler documentos, utilizar recursos

tecnológicos, acesso a serviços de saúde etc. Nessas situações, os sujeitos não alfabetizados se vêem completamente sem autonomia, dando espaço à sensação de vulnerabilidade.

Nesse cenário, aqueles que não se alfabetizaram, muitas vezes, sentem-se constrangidos diante de situações do cotidiano e ficam suscetíveis à manipulação, exploração e ao engano por parte de terceiros. Nesse contexto, a leitura e a escrita possibilitam aos seres humanos exercício pleno da cidadania e condição de dignidade para resolver seus próprios problemas.

O interesse dos educandos da EJAI em se alfabetizar é motivado por diversos fatores que envolvem necessidades práticas, realização individual e participação social, a saber: aprender a escrever o próprio nome, arrumar um emprego melhor, fazer a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), ler a bíblia e outros textos religiosos, concluir o nível superior da educação e conquistar mais autonomia.

De acordo com Freire (1983, p. 4), “talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Dessa forma, a alfabetização ultrapassa a simples aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo-se como um processo de construção da autonomia e da consciência crítica, que possibilita ao aprendiz reconhecer-se como sujeito emancipado e protagonista de sua própria história.

Ler e escrever é dar possibilidades para que os alunos da EJAI percebam que também podem se expressar, criar e tomar decisões, levando o sujeito a interagir e agir sobre a realidade em que está inserido (Evangelista; Cordeiro, 2020). Nessa perspectiva, a alfabetização ultrapassa a aprendizagem mecânica de palavras, pois envolve a valorização das experiências e dos conhecimentos dos sujeitos. Assim, conforme afirma Freire (1983), viver o processo de alfabetização não se resume a aprender palavras, mas também a dizer a sua palavra, compreendendo-a como uma forma de expressão e de criação cultural.

De acordo com Rocha e Souza (2014), o ambiente alfabetizador precisa expor materiais, como: listas, quadros, calendários, alfabetos, textos, músicas e poesias. Dessa forma, criando um espaço que desperta a curiosidade dos estudantes e permitindo que eles façam associações com textos que já utilizam no cotidiano.

As pessoas não alfabetizadas já têm certo conhecimento através do contato com o mundo letrado, apresentando experiências diversificadas com a leitura e escrita (Morais; Albuquerque, 2007). Por esse motivo, interligar saberes prévios e as vivências desses sujeitos dá mais significado à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que muitos buscam a escolarização para desenvolver a autonomia em determinadas áreas. Sendo assim:

> É necessário aproximar do cotidiano dos alunos as tarefas que eles irão desempenhar, quanto mais próximas daquilo que eles são, mais farão sentido para o alfabetizando, pois o levam assimilar o conteúdo proposto de forma significativa. Por que não trabalhar assuntos como a própria profissão, ou a casa, ou as tarefas que os alunos praticam diariamente? (Evangelista; Cordeiro, 2020, p. 44).

De acordo com Freire (2022), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, uma vez que as pessoas já possuem conhecimentos construídos através das suas experiências antes mesmo de aprender a ler e escrever, e esses conhecimentos devem ser valorizados no processo educativo, pois trabalhando a partir desses conhecimentos e experiências, o ensino educacional torna-se mais significativo para os educandos da EJAI.

Além disso, (Freire, 2022) também afirma que já não é possível o texto ser dissociado do contexto. Dessa forma, o processo de alfabetização não pode ser descontextualizado com textos sem sentido e desalinhados às vivências dos estudantes, mas precisa ser dialógico, crítico e contextualizado, para que, assim, o processo de alfabetização esteja conectado com as experiências vivenciadas pelos alunos. Em concordância com esse pensamento,

> Por viverem em uma sociedade letrada, alunos adultos, mesmo que nunca tenham frequentado a escola, têm conhecimentos sobre a escrita. Por isso, é importante que, ao propor situações de ensino, o professor deixe espaço para que o educando exponha e reconheça aquilo que já sabe, tanto em relação à escrita, quanto em relação ao conhecimento de mundo. (Andrade; Silva, 2007, p. 142).

Para Freire (1983), a alfabetização dos educandos deve iniciar por meio das palavras geradoras, que são as palavras utilizadas de maneira corriqueira pelos discentes, ou seja, palavras extraídas do universo vocabular dos estudantes. As palavras geradoras são escolhidas após uma investigação do universo vocabular dos alunos, na qual o educador busca identificar quais palavras estão presentes no

cotidiano desses sujeitos, seja no ambiente do trabalho, social ou escolar. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita se articula com as experiências cotidianas do corpo discente da EJAI.

É importante aprender a pensar de forma correta, e para isso, deve-se pensar sobre a prática no trabalho e sobre a vida diária. Limitar o ensino ao bê-a-bá não fará sentido para os alfabetizandos. E quanto aos alfabetizados, é importante que busquem saber e compreender melhor quais foram os motivos do atraso e as dificuldades do acesso à educação, dando significado à nossa independência e às lutas que nos trouxeram até aqui (Freire, 2022).

Os professores alfabetizadores, muitas vezes, se questionam sobre quais gêneros textuais são adequados para trabalhar com turmas de alfabetização. Diante do questionamento, o cuidado está, justamente, em estruturar o trabalho pedagógico de maneira que possamos envolver atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos escritos dos diversos gêneros, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento dos alunos (Silva, 2005). Dessa forma, é importante destacar que

> A escola tradicional propõe a produção de textos para ninguém ler, ou melhor, para o educando demonstrar o que sabe e o que não sabe e para a educadora corrigir. As investigações demonstram que, quando os textos escritos têm destinatários reais, a correção, adequação e pertinência passam a ser requisitos indispensáveis para o escritor (Durante, 1999, p. 34).

Sendo assim, a produção escrita não deve ser compreendida apenas como uma atividade destinada à avaliação e à correção realizada pelo professor. Quando os textos possuem destinatários, exposições e finalidades reais, a escrita passa a adquirir maior significado para os educandos, que se tornam mais atentos à organização das ideias, à clareza da linguagem e à adequação do texto ao público, fazendo com que os alunos melhorem seu desempenho na realização dessas atividades. Dessa forma, a produção textual deixa de ser apenas um exercício escolar e passa a constituir uma prática social de expressão e participação.

De acordo com Rocha e Souza (2014), às leituras trabalhadas no processo de alfabetização podem ser contos, histórias, lendas, gibis, poesias, entrevistas, músicas, cantigas, notícias, reportagens, horóscopo, receitas, manuais, bulas de remédios, calendários etc. Ressaltando que é importante trabalhar com as diferentes

estruturas ou gêneros de textos para que os discentes possam reconhecê-los e identificá-los, pois alguns gêneros já fazem parte da sua rotina.

Segundo Silva (2005), com base em relatos e narrativas de educadores envolvidos no processo de alfabetização, a realização de atividades restritas à leitura e à produção de textos escritos não é suficiente para garantir a apropriação do sistema de escrita pelos educandos. Embora a leitura e a escrita estejam presentes em diversas situações do cotidiano, muitas pessoas que não dominam essas práticas podem vivenciar sentimentos de inferioridade, dependência e exclusão social, especialmente diante das dificuldades para realizar atividades que exigem o uso da linguagem escrita. Nesse contexto, aprender a ler e a escrever ultrapassa a aquisição de habilidades escolares, representando, para muitos sujeitos, a realização de um sonho e a conquista de novas possibilidades de participação e atuação na sociedade. Dessa maneira,

> Se quisermos formar comunidades de leitores e motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita. (Silva, 2005, p. 145).

Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos devem ser compreendidos como processos complementares e inseparáveis, que ultrapassam a simples aprendizagem do código escrito e se relacionam diretamente com a participação social, a autonomia e o exercício da cidadania. Considerar as experiências de vida, os saberes prévios e as necessidades concretas dos educandos da EJAI é fundamental para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa e contribua para a emancipação desses sujeitos.

Portanto, o trabalho pedagógico precisa ser contextualizado, dialógico e pautado em práticas reais de leitura e escrita, valorizando diferentes gêneros textuais e promovendo situações em que os estudantes possam interpretar, produzir, se envolver afetivamente com a leitura, e desfrutar do ato de escrever com autonomia. Assim, a alfabetização e o letramento, quando articulados às práticas literárias, tornam o processo educacional e de alfabetização mais humanizado.

3.2 Articulação entre leitura literária, alfabetização e letramento

De acordo com Carlos, Formiga e Inácio (2019), a escola, enquanto instituição de ensino responsável por promover e reforçar as habilidades indispensáveis ao letramento dos sujeitos, deve transcender seu papel referente ao domínio da leitura convencional e da escrita, adotando, em suas atividades pedagógicas, práticas de leitura diversas, que se permitam que os discentes compreendam melhor a sua realidade, a exemplo da leitura literária.

No que diz respeito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos e o acesso à literatura, é válido ressaltar que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura literária foram limitadas pelo histórico da trajetória escolar interrompida, longas jornadas de trabalho, falta de recursos, baixo incentivo à leitura etc. Conforme essa realidade,

> O grupo de brasileiros que integra a EJA certamente teve suas chances diminuídas em adquirir livros, frequentar bibliotecas ou, em razão de seu afastamento da educação formal, lhe foi negada a oportunidade de criar vínculos com a leitura. Em razão dessas lacunas, é importante oferecer aos estudantes da EJA um repertório de textos que extrapolem as situações comunicacionais mais próximas ao seu contexto. Nesse aspecto, a literatura, que amplia significativamente o sentido de ler, deve ocupar o seu devido espaço no universo escolar e, por conseguinte, reforçar a sua importância para a formação integral do cidadão (Carlos; Formiga; Inácio, 2019, p. 113).

Embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura literária e de letramento, sejam esses espaços físicos ou virtuais, a escola é o mais privilegiado, pois, para muitos educandos, é o único espaço onde ocorre o contato com obras literárias (Jagher; Santos; Araújo, 2022). Seguindo esse pensamento, muitas vezes, a instituição de ensino é o ambiente que apresenta o educando ao mundo dos livros, uma vez que nem todos vivem em ambientes em que a leitura seja valorizada como prática cotidiana. Por isso, cabe à escola incentivar a leitura literária, visando formar leitores literários ativos. Desse modo,

> O espaço escolar deve ser habitado por textos, ou seja, pode-se decorá-lo com a pintura de poemas e nanocontos em paredes, muros, murais, enfim, conforme a criatividade dos professores e da equipe pedagógica. Além de democratizar a leitura e de promover a familiarização dos alunos com textos literários, levará à identificação do aluno com esse espaço escolar, bem como à sua preservação, tornando-o mais agradável e limpo. Enfim, há inúmeras possibilidades de tornar a leitura do texto literário uma atividade

> que de fato ensina e que seja, simultaneamente, prazerosa (Kunz; Souza, 2013, p. 43)

De acordo com Perissé (2007), a educação e a literatura não são realidades que se excluem. Com isso, o autor diz que a educação e a literatura não constituem campos opostos e incompatíveis, mas que as duas práticas se complementam mutuamente. Dessa forma, podemos afirmar que o campo da educação e da literatura trabalham de forma conjunta para possibilitar a formação integral dos sujeitos.

Segundo Jesus (2014), o livro é a melhor criação do homem. A autora Maria Carolina de Jesus relatou que seu amor pela literatura lhe foi incutido por sua professora, que a aconselhava a ler e escrever tudo que surgisse em sua mente. A trajetória de Maria Carolina de Jesus se entrelaça com a história de muitos jovens, adultos e idosos, pois é marcada por lutas diárias e uma realidade cruel. O pouco acesso à educação não impediu que Carolina se tornasse leitora assídua e escritora, pois através da escrita ela encontrou uma maneira de expressar suas experiências, aflições e ganhar visibilidade na sociedade, tornando-se referência na literatura brasileira.

A interpretação de um texto pode auxiliar na interpretação da vida humana. Aí está o seu poder formativo e seu interesse para a educação. Estabelecer uma leitura dialógica, realizada com prazer, criatividade e métodos cria um vínculo vivo entre texto e leitor (Perissé, 2007). É por meio de textos literários que os leitores ampliam sua visão do mundo e conseguem visualizar diferentes realidades, o que contribui para a formação do caráter dos indivíduos e na construção de posicionamentos críticos diante da sociedade.

O trabalho com a literatura na escola é indispensável, pois, em muitos casos, é a única possibilidade de contato com o texto literário que grande parte dos estudantes pode ter (Tasoniero e Fleck, 2018). Diante dessa realidade, a escola assume um papel fundamental na democratização do acesso à literatura, proporcionando experiências de leitura que contribuam de maneira significativa em sua formação.

Nesse sentido, trabalhar com práticas efetivas de leitura literária na sala de aula é essencial para melhor desempenho do aluno no processo de alfabetização, letramento e em vários outros aspectos. De acordo com Candido (2019), a literatura

pode ser movida pela cultura, história, política ou economia, transmitindo valores e despertando reflexões.

Assim, ao compreender a leitura como um importante instrumento para a interpretação da realidade e a construção de conhecimentos, a escola assume a responsabilidade de desenvolver práticas que estimulem o hábito da leitura entre os estudantes. Dessa forma, ao promover experiências leitoras significativas, a instituição contribui para que os educandos ampliem sua capacidade de compreender, interpretar e atribuir sentidos ao mundo que os cerca.

É importante ressaltar que a literatura possui ligação direta com a alfabetização, pois ambas estabelecem uma relação complementar, uma vez que a literatura torna o processo de alfabetização mais significativo. Muitas vezes, os textos literários, como, por exemplo, contos, crônicas, poesias, fábulas e romances despertam o interesse e a curiosidade dos discentes pela leitura. Com isso,

> O processo de desenvolvimento da leitura só pode ocorrer através do constante ato da leitura. Nas situações de aprendizagem, o educando pode estar lendo ou ouvindo. Como ouvinte, também desenvolve estratégias de leitura e aprende comportamento de leitor, demonstrado pelo professor leitor. (Durante, 1999, p. 70).

Nesse contexto, implementar práticas de leitura desde a alfabetização auxilia na inclusão e participação da cultura literária. Pois, ao inserir práticas sociais de leitura nas aulas, o educador já apresenta ao educando a forma como a língua escrita funciona, que é diferente da linguagem oral. Não é necessário, assim, esperar que o estudante aprenda primeiro o código escrito para ser incluído em práticas leitoras.

Sendo assim, de acordo com Silva, Barbosa e Coutinho (2007), o fato de os educandos ainda não dominarem convencionalmente a leitura e a escrita não os impede de participar de práticas leitoras. Ao vivenciarem situações de leitura mediadas pelo professor ou por colegas alfabetizados, os estudantes passam a se familiarizar com a linguagem escrita e, simultaneamente, refletem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, a participação em práticas significativas de leitura contribui tanto para a apropriação da linguagem escrita quanto para o processo de alfabetização.

Articular a leitura literária ao processo de alfabetização possibilita que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ocorra de maneira significativa e

contextualizada, inserindo o educando em práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo também a apropriação do funcionamento da língua escrita:

> Neste caso, ao tratar de alfabetização e literatura, prontamente chega-se ao letramento na escola, isto é, ao exercício contínuo e integrado das práticas de leitura e escrita dentro da sociedade. O letramento se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive em um contexto que não só oferece informações, mas que é condicionado à leitura e à escrita dando sentido e qualidade ao ensino-aprendizagem (Freitas; 2012, p. 234).

Sob essa perspectiva, a inserção da literatura no processo de ensino escolar favorece a articulação entre a alfabetização e o letramento, pois possibilita que os alunos construam sentido em relação à leitura e estabeleçam relações entre o texto e experiências de vida, proporcionando que os estudantes da EJAI ampliem sua compreensão da realidade.

De acordo com Arantes *et al* (2026), a literatura contribui para que a leitura e o processo de alfabetização sejam compreendidos como experiências culturais e estéticas, superando práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a aprendizagem mecânica da linguagem escrita. Além disso, ao proporcionar o contato com diferentes narrativas, gêneros e universos simbólicos, fortalece a relação dos discentes com a leitura.

Dessa maneira, compreende-se que a articulação entre alfabetização, letramento e literatura constitui, historicamente, um elemento fundamental para a formação de leitores e para o fortalecimento do processo de alfabetização. Ao integrar essas três dimensões, não favorece apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita, que possibilitam aos educandos interpretar, refletir e atribuir sentidos aos textos. Nessa perspectiva, considerar as dimensões históricas, pedagógicas e culturais da leitura permite compreender tanto os desafios quanto às potencialidades do ensino da leitura no contexto educacional brasileiro, evidenciando a importância da literatura como instrumento de formação humana, letramento e emancipação dos sujeitos (Arantes et al., 2026).

Segundo Silva *et al.* (2022), nos anos iniciais da educação básica, é notável o empenho dos educadores na missão de estimular o interesse dos alunos pela leitura do texto literário. Com esse intuito, promovem rodas de leitura, leituras compartilhadas, leituras dramatizadas etc. Muitas são as estratégias para que os

recém chamados alunos, ainda em seu processo de alfabetização, tenham sua curiosidade despertada. No entanto, após os anos iniciais, a leitura literária vai perdendo espaço e valorização, quando deveria ocorrer o oposto, uma vez que o incentivo da instituição de ensino na formação de leitores literários críticos deveria ser contínuo. Como resultado disso, a leitura acaba se tornando inacessível, distante e estranha para os estudantes.

Essa realidade evidencia a necessidade da leitura literária ser compreendida como uma prática permanente ao longo de toda a trajetória escolar, e não apenas nos anos iniciais e no processo de alfabetização. É importante que as práticas e os projetos de leitura literária continuem sendo incentivadas no âmbito educacional, uma vez que o contato frequente com obras literárias amplia o repertório cultural, promove reflexão crítica e a capacidade de interpretação dos sujeitos. Na EJAI, essa continuidade é ainda mais relevante, visto que esses estudantes não tiveram muitas oportunidades de vivenciar experiências significativas com a literatura. Assim, cabe à escola e ao professor garantir que a leitura literária permaneça presente nas práticas pedagógicas, promovendo o direito à literatura e contribuindo para os processos de alfabetização, letramento e formação integral dos educandos.

Existe um pensamento de que a leitura não pode ser prazerosa e cativante, por isso, é importante que, ao trabalhar com textos literários, os docentes pesquisem e escolham gêneros que conquistem os alunos e estejam de alguma forma associados ao contexto desses estudantes, com a finalidade de despertar o interesse e a afeição dos discentes ao trazer as atividades que envolvam a leitura literária. Nesse contexto,

> A apreciação de uma obra literária envolve tempo, contexto de leitura, referências do leitor. Por isso, não deveria haver problema algum caso o aluno “não goste” de um texto literário selecionado pelo professor, por mais reconhecido e referendado que esse autor seja entre os estudiosos da área. Partindo desse entendimento, o importante deveria ser possibilitar que os alunos possam expandir seus repertórios de leitura e assim desenvolver parâmetros para avaliar com mais consistência às produções literárias com as quais entrarão em contato. (Silva *et al*., 2022, p. 27-28).

Quando o leitor não é apresentado a obras que o toquem de alguma forma e dialoguem com seus interesses, a leitura pode ser percebida como uma atividade distante e pouco significativa. Essa situação torna-se ainda mais evidente na EJAI, pois é uma modalidade em que muitos estudantes conciliam os estudos com o

trabalho, cuidados com a família e outras responsabilidades do cotidiano, dispondo de pouco tempo para a leitura:

> Neste contexto, evidencia-se o significativo papel do professor para um bom desenvolvimento dessa prática, fazendo uso de novas metodologias que atendam as necessidades dos estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que boa parte deles opta por esse tipo de ensino, haja vista possuir diversas atividades e responsabilidades no seu dia a dia, não lhe restando, pois, tempo suficiente para frequentar a escola de modo regular. Assim sendo, esses estudantes acabam recorrendo à escola apenas nos períodos noturnos, intervalo em que seu grau de atenção pode estar comprometido pela carga de trabalho diurna, o que pode provocar desmotivação face ao padrão de estudo formulado por alguns modelos pedagógicos (Carlos; Formiga, Inácio, 2019, p. 114).

Por isso, é importante que o docente busque trabalhar em sala de aula com obras que envolvam assuntos que estejam de acordo com o contexto dos educandos. Sob essa ótica, “é na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores” (Tasoniero; Fleck, 2018, p. 185).

De acordo com Tasoniero e Fleck (2018), os educadores trabalham, quase que exclusivamente, com textos presentes no livro didático da língua Portuguesa, deixando o livro literário de lado. Restringir a leitura literária ao material didático, na maioria das vezes, não é o suficiente para incentivar os discentes a se tornarem leitores críticos, participativos e autônomos. Essa limitação faz com que os alunos enxerguem a proposta de leitura apenas como mais uma atividade para cumprimento de tarefas escolares e conclusão do livro didático, reduzindo a possibilidade de os estudantes construírem sentido significativo sobre a leitura. Sendo assim, “Não se formam bons leitores solicitando apenas a leitura em atividades em sala de aula ou apenas no livro didático. Sem a diversidade da leitura pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (Freitas; 2012, p. 239).

Com tantos impasses, muitas vezes, os estudantes não têm a chance de ter uma experiência leitora que de fato seja enriquecedora e cativante. Algumas das dificuldades que criam essa barreira entre a leitura literária e os educandos da EJAI se dão pela carência de recursos para investir em livros, falta de tempo, ausência de mediação por parte dos docentes e a crença que os alunos da EJAI não se interessem verdadeiramente pela leitura literária. Desse modo, cabe à gestão escolar e aos docentes, iniciar projetos de leitura literária que instiguem o interesse

e a curiosidade dos alunos pela leitura literária. Dessa maneira, é importante ressaltar que:

> Uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente e despertar a curiosidade de leitores requer condições favoráveis para a prática de leitura e escrita. Como por exemplo: Uma boa biblioteca; Nos ciclos iniciais, um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; Organizar momentos de leitura livre, nos quais o professor também leia. É fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazê-lo também; Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais atividades. (Freitas; 2012, 239).

Segundo Bazzo, Chagas e Filho (2016), uma atitude fundamental a ser difundida na formação e nas práticas do professor alfabetizador consiste na pesquisa sobre o conhecimento da produção literária que circula socialmente. Para que a leitura literária cumpra o seu papel formativo, é indispensável que o docente conheça diferentes obras, autores e gêneros, selecionando textos que dialoguem com a realidade e necessidade dos educandos. Além disso, o conceito de leitura que orienta a prática pedagógica deve ser compreendida em sua dimensão histórica, reconhecendo que as práticas pedagógicas são construídas a partir das experiências dos sujeitos.

A mediação do docente nas atividades que envolvem a leitura literária no processo de alfabetização e letramento dos estudantes da EJAI é uma tarefa de importância significativa, pois o educador atua como incentivador e organizador das experiências de leitura literária da turma. O professor é responsável por criar condições e um ambiente adequado para que os sujeitos da EJAI se aproximem da leitura de maneira significativa e contextualizada. Por isso, é essencial que o mediador escolha textos que dialoguem com as vivências do grupo. De acordo com esse pensamento,

> O professor assume papel de fundamental importância na formação de leitores, na medida em que é ele quem elabora o projeto de leitura, seleciona obras a serem lidas e, por fim, estabelece a metodologia a ser empregada nessa empreitada. Para o desempenho adequado desse papel de mediador de leitura, o professor deve, tal qual o instrutor de natação, saber nadar, ou seja, ser leitor e conhecedor do acervo literário, a fim de orientar seus alunos de modo seguro no descortinar dessa janela para o mundo que é a leitura literária (Kunz; Souza, 2013, p. 40).

O acesso à literatura é indispensável para desenvolver a compreensão de textos, uma vez que vai além da leitura superficial, levando o leitor a exercitar a

atividade de interpretação mais profunda. Nesta perspectiva, a leitura exerce múltiplas funções na sociedade, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos, o acesso à informação, o desenvolvimento da sensibilidade estética, o exercício da imaginação, a resolução de problemas e a formação de uma postura crítica diante das diversas realidades existentes. Para obter tais resultados, é importante que a escola promova práticas que estimulem os estudantes a interpretar e questionar textos desde o início da formação escolar.

As atividades de leituras literárias desenvolvidas em sala vão muito além de decodificar textos, visto que ampliam habilidades e competências que contribuem com o desenvolvimento integral dos alunados, formando leitores autônomos, sensíveis e críticos. Nessa conjuntura, as práticas de leitura literária no âmbito educacional precisam ser trabalhadas através de abordagens pedagógicas que busquem despertar o interesse sincero dos alunos, para que, assim, a leitura seja prazerosa e edificante, deixando ensinamentos que os estudantes levarão para vida.

Durante as práticas de leitura literária, o professor pode trabalhar o reconhecimento de palavras, a consciência fonológica, as relações entre letras e sons, a ampliação do vocabulário, a compreensão textual, a interpretação, a reflexão crítica, a produção escrita etc. Desse modo, ao articular e implementar práticas de leitura literária na rotina educacional, é possível trabalhar vários campos e habilidades que promovem a alfabetização e o letramento de forma conjunta.

Em síntese, a articulação entre a literatura, alfabetização e letramento atuam em diversas áreas da aprendizagem para formar leitores assíduos e ativos. Assim, o estudante aprende a ler, aprende a usar a leitura e passa a compreender o valor da leitura literária. É importante ressaltar que a literatura é um dos principais meios para integrar alfabetização e letramento. Com isso, a leitura literária cria um contexto real para a aprendizagem da leitura e da escrita, fortalecendo a relação dos discentes com o ato de ler.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A partir das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como das relações estabelecidas entre alfabetização, letramento e leitura literária, este capítulo apresenta uma proposta de atividade de leitura destinada aos estudantes do primeiro segmento da EJAI. Nesse sentido, pretende-se promover, pela leitura literária, o contato significativo dos alunos com a linguagem escrita, favorecer a construção de sentidos e estimular a reflexão sobre diferentes aspectos da realidade. Dessa forma, busca-se articular os conhecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento à experiência reflexiva proporcionada pelo texto literário, considerando as vivências dos estudantes da EJAI.

A atividade apresentada a seguir foi elaborada para estudantes do primeiro segmento da EJAI, etapa correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nos processos de alfabetização e letramento. Na atividade, trabalharemos com a crônica *Eu sei, mas não devia*[1], da autora Marina Colasanti[2], visando abordar questões relacionadas ao cotidiano, à naturalização das injustiças e à importância de refletir e se posicionar de maneira crítica diante das situações incômodas presentes na realidade social.

Inicialmente, a proposta de atividade apresentada foi planejada, inicialmente, para ser desenvolvida em uma pesquisa de campo, junto a uma turma do primeiro segmento da EJAI, com o intuito de possibilitar a vivência da atividade em um contexto educacional concreto e, posteriormente, refletir sobre suas contribuições para o processo de alfabetização e letramento por meio da leitura literária. Entretanto, em razão do curto período disponível para a realização da pesquisa e de dificuldades relacionadas ao desencontro de horários necessários para a realização da atividade em uma turma da EJAI, não foi possível efetivar sua aplicação no contexto escolar previsto.

Dessa forma, a atividade não chegou a ser desenvolvida com os estudantes da EJAI, permanecendo como uma proposta de caráter teórico-propositivo. Assim,

---

[1] A crônica *Eu sei, mas não devia* utilizada na proposta de atividade pedagógica encontra-se anexada ao final deste trabalho, após as referências.

[2] Marina Colasanti (1937-2025) foi escritora, contista, jornalista, tradutora e artista plástica ítalo-brasileira, nascida em Asmara, na Eritreia (na época uma colônia italiana). A autora publicou mais de setenta obras, de diferentes gêneros, para crianças e adultos.

as considerações apresentadas acerca das contribuições decorrem da fundamentação teórica discutida ao longo deste trabalho e das características da atividade elaborada. A não realização da proposta, constitui-se, assim, como uma delimitação da pesquisa, ao mesmo tempo em que evidencia a possibilidade de sua aplicação em pesquisas e práticas pedagógicas futuras.

A crônica é um gênero textual e literário que mistura literatura e jornalismo, tendo como principal característica o foco em assuntos do cotidiano, pois narra acontecimentos comuns do dia a dia, possibilitando reflexão sobre a vida. Este gênero literário produz textos mais curtos, com linguagem simples e acessível, uma vez que utiliza um tom coloquial e informal.

De acordo com Candido (2020), a crônica é um gênero literário acessível, visto que ela se ajusta à sensibilidade de todo dia, por meio de uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. É nessa despretensão que a humanização ocorre, permitindo que o real significado do texto chegue de forma fácil, simples e leve para o leitor.

A escolha da crônica *Eu sei, mas não devia* justifica-se por sua linguagem acessível e por abordar questões sociais, ambientais, econômicas e humanas. Evidenciando situações do cotidiano das pessoas, relacionadas à naturalização das injustiças sociais, possibilitando que os estudantes da EJAI se reconheçam no texto, relacionem a leitura com suas vivências pessoais, a fim de que os discentes desenvolvam uma leitura crítica da realidade.

Nesta obra literária de Marina Colasanti, fala-se sobre a realidade de como aceitamos uma rotina exaustiva e sobrecarregada, nos contentando com o pouco tempo que resta para cuidarmos dos nossos próprios interesses e aproveitar alguma forma de lazer. A crônica também destaca a naturalização da violência, das desigualdades sociais e do excesso de consumo que reflete no aumento de anúncios que incentivam esse comportamento de hiperconsumo por parte da sociedade.

Desse modo, a crônica *Eu sei, mas não devia* contribui simultaneamente para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento. A exploração do texto possibilita o contato com a língua escrita, a ampliação do vocabulário e a construção de sentidos. Assim, o estudante é incentivado a compreender o que está escrito e relacionar com suas vivências, posicionar-se diante das situações apresentadas e questionar aspectos de sua realidade.

Objetivo geral: a proposta educativa tem como objetivo central promover uma experiência significativa de leitura literária, que contribua para o processo de alfabetização e o de letramento, por meio da leitura, interpretação e discussão da crônica de Marina Colasanti *Eu sei, mas não devia*. Os alunos poderão associar o conteúdo do texto ao conhecimento de mundo que já possuem e expressar suas opiniões a respeito do assunto, dessa forma, favorecendo também o desenvolvimento da leitura, da escrita e da reflexão crítica. Nesse sentido, a atividade busca implementar a leitura literária como ferramenta para formação identitária, levando os discentes a expandirem sua forma de pensar o mundo que os cerca.

Objetivos específicos: desenvolver habilidades de leitura por meio da leitura compartilhada; refletir criticamente sobre a naturalização de problemas sociais; explicar e relacionar situações do cotidiano semelhantes à do conteúdo do texto; favorecer o letramento ao inserir os educandos em práticas significativas de leitura, escrita e diálogo; ampliar o vocabulário por meio do uso do dicionário; estimular o processo de alfabetização através da exploração da relação entre grafemas e fonemas, da identificação e reconhecimento de letras, sílabas e palavras; escrever pequenos textos relacionados à leitura da crônica etc.

Tempo de duração: Em relação ao tempo de duração, a atividade ocupará duas aulas de 50 minutos, contabilizando o total de 100 minutos, podendo ser adaptada de acordo com o ritmo de aprendizagem e as especificidades dos integrantes da turma, pois é preciso levar em consideração que, em turmas da EJAI, os alunos normalmente estão em níveis diferentes de aprendizagem.

Recursos: Para o desenvolvimento da atividade, serão necessários alguns recursos, a saber: cópias impressas da crônica *Eu sei mas não devia*, de Marina Colasanti, para que todos acompanhem a leitura individual e coletiva; quadro e pincel, para o registro das palavras identificada pelos alunos, a fim de favorecer a exploração do sistema de escrita alfabético; dicionário, para consultar palavras que os estudantes desconhecem o significado, com o intuito de ampliar o vocabulário dos discentes; cadernos e lápis para a realização das atividades escritas e dos

registros individuais, possibilitando que os alunos expressem suas opiniões, estruturando no papel as aprendizagens construídas ao longo da aula.

1° momento: Antes de iniciar a aula com a atividade sobre a crônica, o docente realizará um momento de leitura deleite com um pequeno poema de Marina Colasanti (2015) com o intuito de apresentá-la. O texto utilizado é um poema que se intitula *Vida bem medida*. Este momento será voltado para apreciação da leitura literária, sem a preocupação de atividades de interpretação ou de produções escritas, ainda assim, o professor convidará os discentes que quiserem a compartilhar, de forma espontânea, suas opiniões, ideias e sentimentos em relação ao texto. Após esse breve momento, o educador falará um pouco sobre Marina Colasanti, explicando que a autora do poema foi uma importante escritora, jornalista, tradutora e artista plástica, nascida em Asmara, na Eritreia, sendo reconhecida pela produção de crônicas, poemas, contos etc. Na sequência, o docente explicará que a turma fará a leitura de outra obra da mesma autora.

A princípio, o docente realiza uma conversa introdutória de sensibilização com a turma, indagando sobre situações incômodas e injustas no cotidiano a que as pessoas se acostumam e acabam normalizando. Dessa forma, abre-se um diálogo para que os discentes exponham suas opiniões e experiências, ao mesmo tempo em que relacionam o assunto com a realidade social, buscando desenvolver a oralidade e a ativação do conhecimento prévio dos estudantes. Em seguida, o educador irá distribuir cópias impressas da crônica “Eu sei, mas não devia” da escritora Marina Colasanti e fará a leitura do texto em voz alta para os estudantes, pedindo que eles acompanhem a leitura. Após isso, o professor convida os alunos a comentarem o que entenderam sobre o texto, que ideias expressa e como o conteúdo abordado se assemelha com as vivências do cotidiano, incentivando os alunos a compartilharem suas impressões iniciais.

2° momento: o professor propõe a leitura compartilhada do texto, aos que quiserem acompanhá-lo na leitura em voz alta (considerando que os alunos estão em diferentes níveis de leitura). Logo depois, o docente faz questionamentos a fim de favorecer a reflexão crítica, como: “as situações que aparecem no texto também ocorrem na rotina de vocês?”; “por que as pessoas se acostumam com esse cenário desconfortável?”; “o que a autora quis dizer com ‘se ralar na aspereza’?”; “Em algum momento vocês sentiram a necessidade de mudar algo que parecia normal?”; “quem

se beneficia quando as pessoas se acostumam com a falta de segurança, tempo para lazer e atendimento de qualidade?; “a educação ajuda as pessoas a perceberem que não devem aceitar determinadas situações?”; e “a população tem força suficiente para lutar por mudanças na sociedade?”.

Ao terminar, o docente pergunta aos alunos quais palavras eles reconhecem e se tem alguma palavra no texto cujo significado eles não saibam. Após isso, o educador pede aos educandos que grifem dez palavras que eles reconheceram no texto impresso, com intuito de contribuir no processo de alfabetização, dar significado às palavras e expandir o vocabulário dos estudantes. Depois, cada aluno lê as palavras grifadas.

Logo após, o professor convida os alunos que desejarem a escreverem no quadro duas das palavras que marcaram no texto impresso, associando coletivamente as palavras que eles reconheceram e registraram na lousa a outras palavras que começam com a mesma letra ou sílaba, favorecendo, assim, a percepção das relações entre fonemas e grafemas. Caso citem alguma palavra cujo significado não entendem, o docente pode perguntar se algum aluno gostaria de explicar, consultando o dicionário, se necessário, a fim de promover o entendimento do texto e a ampliação do vocabulário.

3° momento: o educador pede aos alunos que se organizem em uma roda de conversa sobre alguma situação específica em suas vidas que eles sabem que não deveriam aceitar, começando pelo próprio docente que cita algo a que ele se acostumou, mas não deveria aceitar. Após a roda de conversa, os alunos produzem uma frase ou um curto relato sobre situações que, na opinião deles, devem mudar na sociedade ou nas práticas rotineiras. O professor pode atuar como escriba para os alunos que ainda não escrevem de maneira convencional.

Após terminarem de escrever, o docente propõe a socialização das respostas produzidas, pedindo aos alunos que leiam o que escreveram (auxiliando os alunos que ainda não lêem com fluência). Ao final, a turma, junto com o educador, monta um cartaz com o título “NÃO DEVEMOS ACEITAR”, colando as frases e textos produzidos pelos alunos e, em seguida, colando o cartaz na parede, para que fique exposto, com o intuito de lembrar com frequência aos alunos as situações contra as quais devemos lutar, para mudá-las.

Com a finalidade de ampliar o trabalho com a SEA, o docente também poderá desenvolver atividades complementares utilizando as palavras presentes na crônica,

como, por exemplo, por meio de caça-palavras, ditado com alfabeto móvel, jogo da forca e montagem com palavras e fichas silábicas.

Caça-palavras: o docente elabora o caça-palavras empregando palavras do texto, como: paz, dia, rua, mar, galo, sala, hoje, fila, pele, pagar, lutar, ligar, janelas, cortinas, telefone, trabalho entre outras. Após encontrarem e circularem as palavras, os alunos poderão realizar a leitura e discutir o significado dessas palavras no texto.

Ditado com alfabeto móvel: o professor dita as palavras retiradas da crônica, enquanto os estudantes formam as palavras usando as letras do alfabeto móvel. Em seguida, todos conferem coletivamente se a ordem das letras e das sílabas estão certas, formando a palavra correta.

Jogo da forca: o educador seleciona palavras da crônica, dando dicas de qual pode ser a palavra, para que os estudantes descubram as letras que a compõem. Os alunos dizem as letras uma a uma e, conforme as letras são escritas no quadro, a palavra vai tomando forma. Caso eles citem letras que a palavra escolhida não possui, o professor desenha uma parte do corpo do boneco na forca (normalmente a cabeça, tronco, braços e pernas) e anota a letra errada ao lado para que os outros estudantes não repitam.

Montagem de palavras com fichas silábicas: o docente disponibiliza fichas com sílabas coloridas, com as quais os alunos formam palavras presentes na crônica. Após a montagem, os discentes vão ler e relacionar as palavras a outras que começam com a mesma letra ou sílaba.

É importante ressaltar que as atividades complementares têm como objetivo fortalecer a apropriação do SEA, sem perder de vista o contexto significativo da leitura literária, assim, articulando alfabetização e letramento. Além disso, é válido mencionar que as atividades complementares podem ser adaptadas a depender do nível de aprendizagem dos educandos.

Avaliação: a avaliação poderá ocorrer de maneira contínua e processual, considerando o envolvimento dos participantes durante toda a aplicação da proposta pedagógica, considerando a escuta atenta, o envolvimento na leitura compartilhada, a participação nas discussões, a capacidade de interpretar e de relacionar as situações abordadas no texto com a realidade social. Além disso, serão observados aspectos do processo de alfabetização, como a identificação de palavras, as relações entre fonemas e grafemas, a associação das palavras identificadas a

outras palavras que iniciem com a mesma letra ou sílaba, fluência da leitura e produção escrita.

A proposta apresentada demonstra que a leitura literária pode constituir um importante instrumento para articular alfabetização e letramento na EJAI. Ao promover momentos de leitura, diálogo, reflexão e produção escrita, favorece não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a formação crítica dos educandos. Assim, evidencia-se que a literatura, quando integrada às práticas pedagógicas de maneira intencional e contextualizada, contribui para a construção de aprendizagens significativas e para a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar as possibilidades da leitura literária no processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJAI, a partir de uma proposta de atividade de leitura. Tendo três objetivos específicos, sendo eles: Compreender a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando seu percurso histórico e suas especificidades; discutir as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização e letramento dos alunos da EJAI; apresentar uma proposta de atividade de leitura literária voltada para os estudantes do primeiro segmento da EJAI, evidenciando suas potencialidades para favorecer o processo de alfabetização e letramento.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, verificou-se que a trajetória do público que compõe a modalidade da EJAI carrega um histórico de exclusão educacional e social, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as experiências de vida, os conhecimentos e as necessidades e as especificidades desses sujeitos. Assim, a leitura literária deixa de ser entendida como uma atividade distante da realidade desses estudantes e passa a constituir uma prática imprescindível para a formação humana, capaz de promover o diálogo, a valorização das vivências dos educandos.

No que se refere ao segundo objetivo, as discussões apresentadas demonstraram que a leitura literária, a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis quando a finalidade é oferecer uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes da EJAI. A leitura literária possibilita que o educador desenvolva atividades que trabalham a alfabetização e o letramento de forma conjunta, inserindo os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Ao implementar práticas de leitura literária na EJAI, é possível ampliar o vocabulário, apresentar diferentes estruturas linguísticas, auxiliar na compreensão do funcionamento da escrita, trabalhar textos significativos, aprimorar a reflexão crítica, desenvolver interpretação textual, formar leitores autônomos etc. Dessa forma, criando um contexto real para a aprendizagem, incentivando o aluno a ampliar seu repertório cultural, construir suas próprias opiniões e fortalecer a sua identidade por meio de textos literários que constituem-se como estratégia pedagógica significativa, a fim de favorecer aprendizagens contextualizadas através de assuntos que abordam as experiências vivenciadas por esses estudantes.

Com esse propósito, foi elaborada a proposta de atividade fundamentada nos pressupostos teóricos discutidos ao longo da pesquisa, buscando demonstrar possibilidades concretas de integrar a leitura literária ao processo de alfabetização e letramento na EJAI. A proposta pedagógica baseia-se na leitura da crônica *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, apresentando possibilidades de integrar a leitura literária ao processo de alfabetização e letramento na EJAI. A atividade valoriza a participação e o contexto dos educandos, o diálogo, a construção coletiva de conhecimentos e a reflexão sobre a realidade, aspectos essenciais para uma prática educativa de letramento que respeite as especificidades desse público de discentes. Além disso, a leitura da crônica permite trabalhar conhecimentos próprios do processo de alfabetização e do letramento, como, por exemplo: a compreensão do funcionamento da escrita, a identificação e associação de palavras, a ampliação do vocabulário, a relação entre oralidade, leitura e escrita etc.

Por fim, a partir dos estudos realizados, foi possível compreender que a leitura literária permite que os docentes trabalhem diversas áreas e habilidades da aprendizagem dos discentes, propiciando que o processo de alfabetização ocorra de forma conjunta ao letramento. Além disso, a pesquisa evidencia que o desenvolvimento de práticas de leitura literária promove o processo de alfabetização, que passa a ocorrer em um contexto significativo, uma vez que o trabalho com obras que dialogam com a realidade e o interesse dos estudantes, valoriza as experiências dos alunos e cria espaços de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, os discentes tendem a desenvolver maior interesse pela leitura, passando a compreendê-la como uma prática prazerosa e significativa, tornando-se leitores críticos. Conclui-se, portanto, que as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização e letramento estão justamente na atribuição de sentido à aprendizagem da leitura e da escrita integrada ao letramento, favorecendo a relação dos estudantes com as práticas de leitura literária e, por conseguinte, a formação de leitores ativos e capazes de atuar de maneira autônoma e integral na sociedade letrada em que vivem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Nascimento S.; SILVA, Roseanne Pereira da. Produção de gêneros textuais em turmas de alfabetização de jovens e adultos: possibilidades e dificuldades. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 137-160. E-book. ISBN 9788582178836. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178836/. Acesso em: 18 jul. 2026.

ARANTES, G. C.; DIAS, C. C. M.; RODRIGUES, C. B. J.; RODRIGUES, E. F.; PRADO, E. R.; LUCENA, M. S. dos S.; KARWOWSKI, S. da S.; ROCHA, V. de O. da. Literatura e alfabetização no Brasil: trajetórias históricas e pedagógicas na formação do aluno leitor. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. e23386, 2026. DOI: 10.54033/cadpedv23n3-044. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/23386. Acesso em: 24 jul. 2026.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria de Moura; MARTINS FILHO, Lourival José. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, v. 1, n. 3, 2017. DOI: 10.47249/rba. 2016. v1. 138. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/138. Acesso em: 25 jul. 2026.

BONFIM BARROS, E. Evasão Escolar na Modalidade EJA. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 22, p. 3–15, 2024. DOI: 10.56069/2676-0428.2024.495. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/495. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 2.679**, de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a educação de idosos na modalidade EJA, renomeando-a para EJAI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2444836. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro, RJ, 1881. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz alterações à Constituição Política do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm . Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2009..

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 Jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010, de 9 de março de 2010**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010. Acesso em: 9 jun. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 Jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 16 set. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-51-de-16-de-setembro-de-2009-alterada-pela-resolucao-no-22-de-7-de-junho-de-2013. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 4 jun. 2026.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés do chão. Portal da Crônica Brasileira**. 11 dez. 2020. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/artes-da-cronica/14738/a-vida-ao-res-do-chao. Acesso em 17 Ago. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171–193.

CARLOS, K. de S. M.; FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Trajetória para a construção de leitores. **Revista Principia**, *[S. l.]*, v. 1, n. 47, p. 112–121, 2019. DOI: 10.18265/1517-03062015v1n47p112-121. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/319. Acesso em: 26 jul. 2026.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; ALCÂNTARA, Dhierclay de Souza. Formação de Leitores: O Ensino de Língua Portuguesa em Turmas de EJA. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 132–144, 2009. DOI: 10.15628/holos.2009.204. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/204. Acesso em: 8 mar. 2026.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COLASANTI, Marina. **O nome da manhã**. São Paulo: Global, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/. Acesso em: 24 mai. 2026.

DI PIERRO, M. C.; VOVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008..

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre: ArtMed, 1999. E-book. pág.34. ISBN 9788536311982. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311982/. Acesso em: 2 jul. 2026

EVANGELISTA, Carmen Auxiliadora; CORDEIRO, Maria Tereza Xavier. Alfabetização na EJA: uma visão emancipadora. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 36-49, 2020. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1650/1374. Acesso em: 6 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 233-251, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715. Acesso em: 24 jul. 2026.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma

Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 27–58.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **O ensino de estratégias de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** a literatura como proposta para compreensão textual. 2025. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/37774. Acesso em: 14 jul. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000200007. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/14a07.pdf). Acesso em: 14 mai. 2026.

JAGHER, Cleide Maria; SANTOS, Mariana; ARAÚJO, Vilma da Silva. Mediação de leitura e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, v. 1, n. 8, Dossiê: Ensino, Leitura, Letramentos e Multimodalidade, ago. 2022. DOI: 10.47456/krkr.v1i8.37982. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37982. Acesso em: 13 jul. 2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 9, n. 15, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777 . Acesso em: 8 mai. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP; Ministério da Educação, 2005. 65 p. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.

KUNZ, Marinês Andrea; SOUZA, Márcia Regina Santos de. Leitura e dialogismo: implicações para o ensino. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 33–46, 2014. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/1056. Acesso em: 23 jul. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. p. 5–20.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

ROCHA, Raquel da S.; SOUZA, Solange Góis de. **Práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. ISBN 9788524922589. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524922589/. Acesso em: 1 jul. 2026.

SILVA, Alexsandro da; BARBOSA, Maria Lucia de Figueiredo; COUTINHO, Marilia de Lucena. Quando os alunos ainda não sabem ler: algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 117–136.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SILVA, Maria Lucia da. **Investigações sobre os desafios da alfabetização de jovens, adultos e idosos**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 11, n. 7, 2024.

SILVA, Marcel Álvaro de Amorim; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; CAVALCANTE DA, Tiago. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022. E-book. ISBN 9786555411249. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555411249/. Acesso em: 2 jul. 2026.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 134–146.

SIQUEIRA, Antonio R.; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASONIERO, Renata Zucki; FLECK, Gilmei Francisco. Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ALVES, Maria da Penha Casado; MIRANDA, Neusa Salim (org.). **Ensino de literatura no ensino fundamental.** Natal: SEDIS-UFRN, 2018. p. 166–187.

ANEXOS

Eu sei, mas não devia

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infindável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Autora: Marina Colasanti

Marina Colasanti – Vida bem medida

Da camélia breve é a vida,
mas como dizer breve
de uma vida bem vivida?
Qual é
do tempo
a medida?
Se a flor hoje desabrocha
e amanhã já está caída
não foi breve essa passagem
mesmo não sendo comprida.
Foi o tempo da beleza,
do mais puro alumbramento
e alumbrar, na natureza,
acontece em um momento.

Marina Colasanti, O nome da manhã