



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA - UNILAB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NAYARA DA SILVA OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO COTIDIANO DE PAIS E ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

REDENÇÃO – CE

2023

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

NAYARA DA SILVA OLIVEIRA

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO COTIDIANO DE PAIS E ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Trabalho de conclusão de curso em formato de monografia do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Drº Luís Carlos Ferreira.

REDENÇÃO – CE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Oliveira, Nayara da Silva.

O45

Experiências de leitura de pais e estudantes da educação de jovens e adultos EJA / Nayara da Silva Oliveira. - Redenção, 2023. 54f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Leitura. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372.4

NAYARA DA SILVA OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO COTIDIANO DE PAIS E ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**Monografia julgada e aprovada para obtenção do Diploma de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira.**

Data: 03/07/2023

Nota: 9,0

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (orientador)

Prof. Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser meu maior sustento nessa caminhada acadêmica e em todos os campos da minha vida, e por ter me dado força para concluir essa etapa apesar das diversidades que surgiram no percurso até aqui. Foi com muita fé Nele que cheguei até aqui.

Aos meus pais Ana Maria e Raimundo Nonato, por me apoiarem em todos os momentos e por terem me incentivado a continuar quando pensei em desistir. Aos meus demais familiares por cada palavra de motivação, colegas e amigos que estiveram comigo e me apoiaram nesses anos de faculdade.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores que passaram pela minha vida desde a educação infantil, pois cada um à sua maneira, contribuiu para a minha formação e construção da pessoa que me tornei.

De forma especial, agradeço imensamente ao professor Luís Carlos Ferreira, que logo de início concordou em ser meu orientador e com muita paciência e maestria colaborou com a construção desse trabalho, e aos membros da banca que dedicaram seu tempo para participar da minha defesa.

Ao núcleo gestor da escola Francisco Januário da Costa que tão bem me acolheu e possibilitou a aproximação com a turma da EJA.

E não poderia esquecer dos pais e estudantes que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa.

Por fim, agradeço imensamente a cada pessoa que de alguma forma contribuiu para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado!

“E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho trata das experiências de leitura no cotidiano dos pais e dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o propósito de analisar as experiências de leitura no cotidiano de pais e estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EJA, da Escola Francisco Januário da Costa, no município de Redenção – CE. Buscou-se conhecer as experiências dos estudantes antes da EJA e as lembranças do tempo escolar de seus pais, além de apresentar pontos significativos de leitura para esses pais e estudantes, tentou-se entender os desafios no cotidiano das práticas da leitura. A pesquisa de caráter qualitativo, do tipo campo, teve como principal técnica para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, em conformidade com os estudos bibliográficos, realizada com os estudantes na própria escola e com os pais em suas residências. Os resultados mostraram que as experiências de leitura dos pais e estudantes diferem quanto às suas memórias e vivências do tempo e contexto escolar, mas no contexto atual essas experiências são bem semelhantes, pois acompanhando os avanços tecnológicos presentes hoje na sociedade, as experiências de leitura acontecem frequentemente por meio das telas digitais. Observou-se também, que os meios digitais estão presentes constantemente nas rotinas e nas mais diversas práticas sociais dos sujeitos, seja na interação entre os indivíduos, na educação, no acesso à informação e, principalmente, na construção e reinvenção das situações criadoras de experiências de leitura.

Palavras -chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento.

Experiência. Leitura.

ABSTRACT

This work deals with reading experiences in the daily life of parents and students of Youth and Adult Education (EJA), with the general objective of analyzing the reading experiences in the daily life of parents and students in the final years of elementary education in EJA, Francisco Januário da Costa School in the city of Redenção – CE. Seeking to know the students' experiences before entering EJA, and their parents' memories of their school days; present the significant episodes of reading for these parents and students; and understand if they face challenges in their daily lives, with the practice of reading. The qualitative research had as its main technique for obtaining data, the semi-structured interview, in accordance with the bibliographical studies, carried out with the students at the school and with the parents in their homes. The results showed that the reading experiences of parents and students differ in terms of their memories and experiences of time and school context, but in the current context these experiences are very similar, because following the technological advances present in society today, reading experiences often happen through digital screens. It was also observed that these digital media are constantly present in the routines and in the most diverse social practices of the subjects, whether in the interaction between individuals, in education, in access to information – thus, building and composing situations that create experiences of reading.

Keywords: EJA. Literacy. Literacy. Experience. Reading.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGO COM A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO	14
3	CAPÍTULO II – PENSANDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
4	CAPÍTULO III – CONHECENDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DA EJA E SEUS PAIS	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
6	REFERÊNCIAS	48
7	APÊNDICE	52
	APÊNDICE 1 – PERGUNTAS PARA OS ESTUDANTES	53
	APÊNDICE 2 – PERGUNTAS PARA OS PAIS DOS ESTUDANTES	54

INTRODUÇÃO

A educação básica, enquanto direito comum de cada indivíduo, compõe grande parte da vida de uma pessoa, começando desde a infância. Porém, numa sociedade marcada por traços de desigualdade e exclusão, a distribuição de oportunidades nem sempre chega a todos da mesma maneira.

Mesmo havendo a inserção no ambiente escolar, o acesso pode ser interrompido quando a permanência se torna uma dificuldade. Em situações assim, ou quando esse acesso nem mesmo acontece, independentemente da idade, é assegurado por lei que qualquer pessoa que deseja começar ou retomar a sua formação escolar, tenha esse direito garantido, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N°. 9.394/96 – em seu **art. 37**. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 19).

A EJA é uma modalidade de ensino voltada especificamente para pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso à escola na idade adequada ou tiveram de interromper o processo escolar em algum momento. Então, através da EJA, fica garantido a essas pessoas, a possibilidade de recomeçarem esse processo independentemente da idade, e receberem uma educação de qualidade e capaz de atender todas as demandas referentes ao seu nível escolar.

São inúmeras razões que contribuem para que aconteça esse afastamento do processo escolar. O que temos visto é um número excessivo de reprovações em alguma disciplina, dificuldades na articulação com a rotina da escola, ou mesmo por condições extremas em que a necessidade de trabalhar se faz mais forte do que a de manter os estudos (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

A história da EJA insere-se num cenário econômico, social e político, onde a relação entre educação e trabalho está normalmente ligada uma a outra, tendo um público de trabalhadores jovens que procuram pelo primeiro emprego e também os trabalhadores aposentados (COLAVITTO e ARRUDA, 2014, p. 3).

Aqui as dimensões a serem pensadas sob a relação de educação e trabalho, se coloca em duas situações. Primeiro, jovens que se preparam e almejam a inserção no mercado de trabalho; segundo, adultos que já estão inseridos nesse mercado ou

aposentados, e de alguma maneira precisam articular suas realidades e rotinas com a rotina da escola.

Refletindo sobre esses dois casos, penso na prática da leitura, como um aspecto chave no desenvolvimento e formação do indivíduo para a atuação nesses espaços que estão ou desejam acessar.

Quando Colavitto e Arruda (2014) afirmam que a EJA “[...] começa a ter uma maior procura devido às necessidades políticas e exigências de uma nova sociedade” (p.3), o primeiro ponto que chega à minha memória como um aspecto dessa nova sociedade, é relacionada com a tecnologia e os avanços cada vez mais significativos.

As requisições para inserção no mercado de trabalho, as principais ferramentas e formas de comunicação, por exemplo, tornam-se mais tecnológicas e exigem do indivíduo o mínimo de propriedade sobre a prática da leitura. A própria rotina expressa situações em que a leitura se faz essencial na formação de uma pessoa, seja na leitura de um rótulo, letreiro do ônibus, mensagens, informações de noticiário, entre outros aspectos.

Freire (1989) diz o seguinte: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p. 13). De fato, a prática da leitura permite que qualquer pessoa possa, além de usufruir inteiramente das contribuições de sua formação, também, dar sentido à leitura que faz do mundo à sua volta e às experiências que vivencia.

Isso deu mais coerência ao meu tema de pesquisa, cujas experiências de leitura de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EJA serão analisadas com as vivências dessas pessoas além do ambiente escolar. Nesse caso, é importante a reflexão sobre as experiências com a leitura no seu meio social, já que antes e paralela a inserção no contexto escolar, essas pessoas possuem um histórico de conhecimentos obtidos e desenvolvidos em seu cotidiano.

O ano de 2020 foi um período em que algumas mudanças e adaptações começaram a fazer parte da humanidade de forma geral, quando uma doença infectocontagiosa chamada COVID-19¹, se espalhou a nível mundial (BRITO *et.al.*, 2020). O que mexeu com toda a estrutura das diversas esferas sociais, e não poderia deixar de ser discutido aqui, diante do seu tamanho impacto.

¹ Segundo Brito (*et.al.*, 2020) “A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2”. Chegando ao Brasil em 26 de fevereiro de 2020, com o primeiro caso registrado em São Paulo (BEZERRA *et.al.*, 2020).

Após a chegada da COVID-19 no Brasil, diversas medidas de controle e prevenção da doença foram tomadas pelas autoridades sanitárias locais em diferentes esferas administrativas (governo federal, governos estaduais e municipais). Essas medidas se diferenciaram de uma região para outra do país, entretanto a medida mais difundida pelas autoridades foi a prática do distanciamento social, entendida de forma geral pela população e pela mídia, como isolamento social [...] (BEZERRA *et.al.*, 2020, p. 2412).

Ter o distanciamento social (inicialmente) como principal medida de proteção e combate à COVID-19, fez parecer que o mundo estava realmente parado, uma vez que, todas as atividades em que muitas pessoas tivessem contato direto foram prontamente paralisadas.

Centros religiosos, cinemas, casas de festas, shoppings, eventos em geral, todos foram determinados a cessarem seu funcionamento na tentativa de conter o vírus. O funcionamento das unidades educacionais, obviamente, estava incluso nessas atividades, e a partir desse isolamento, formas alternativas começaram a ser pensadas para que não houvesse uma paralisação total das aulas.

A partir desse panorama pandêmico e de forma emergencial, foram procuradas saídas que se aproveitaram das experiências de Educação a Distância (EaD), uma vez que essa tem sido uma estratégia implementada por muitas instituições de ensino em todo o mundo [...] (DA SILVA *et.al.*, 2020, p.40).

A prática do distanciamento social durou mais do que o imaginado por tratar de um contexto pandêmico, e de fato, pensar formas alternativas de efetivar a continuidade da educação escolar, passou a ser uma preocupação genuína.

Com todos os cuidados necessários para a não contaminação por COVID-19, as aulas não poderiam acontecer de maneira presencial nem mesmo com número reduzido de estudantes, e a forma mais prática encontrada (pelo menos para alguns) foi o modelo alternativo, ensino remoto. Nesse sentido, muitas ferramentas tecnológicas foram utilizadas e fizeram parte das práticas pedagógicas na educação brasileira, de um modo geral.

De acordo com Ferreira (2020, p.37) “Os aplicativos de maior uso hoje por educadores e comunidades acadêmicas são: *Google Meet, Google Class Home, Zoom, WhatsApp*, dentre outros [...]”.

E foi levando em conta o cenário de emergência que se apresentava, que a maneira mais viável de cessar com a paralisação das aulas, foi recorrendo a esses recursos tecnológicos, através das aulas on-line, até que o fluxo normal da educação pudesse ser retomado.

A partir desse cenário, alguns desafios se apresentaram na efetivação de aulas on-line tanto para os professores quanto alunos, principalmente em relação à utilização desses recursos tecnológicos (DA SILVA *et.al.*, 2020).

Considero, a partir disso, que os usos desses recursos tomaram uma dimensão ainda maior depois desse cenário, e acredito que essas dificuldades quanto à utilização não estiveram presentes somente no contexto da educação, das aulas virtuais, entre outros.

Por isso, quando pesquiso as experiências de leitura dos estudantes da EJA, aponto para além do contexto escolar, visando apresentar os episódios significativos de leitura para esses(as) estudantes, assim como os desafios que podem apresentar. E numa perspectiva de contextualização e comparação, busco entender esse contexto trazendo a participação dos pais desses estudantes para a composição da investigação.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar como foram as experiências de leitura no cotidiano de pais e estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EJA, da Escola Francisco Januário da Costa no município de Redenção – CE. Por objetivos específicos, conhecer as experiências dos estudantes antes de entrarem na EJA, e as lembranças dos seus pais de seu tempo escolar; apresentar os episódios significativos de leitura para esses pais e estudantes; e entender se enfrentam desafios no seu cotidiano, com a prática da leitura.

A discussão acerca da EJA está presente na minha trajetória acadêmica desde o Bacharelado em Humanidades (BHU), mas uma das principais motivações para seguir com essa temática foi o fato de minha mãe ter finalmente voltado a estudar e finalizado o Ensino Fundamental (na EJA) aos 42 anos de idade. Isso foi uma fonte de motivação, inclusive por ela ter passado essa fase de retorno à escola durante a pandemia, com dificuldades, dúvidas, medos.

E ver minha mãe, concluindo o ensino fundamental, apesar de tantas adversidades, serviu de inspiração, e também ajudou perceber o quanto a EJA carrega um forte sentido de recomeço. Destaco aqui o exemplo da minha mãe, mas também pude conhecer tantas outras pessoas que encontraram na EJA, um mundo de possibilidades. Então, perceber esses aspectos, foi essencial para o processo de delimitação desse tema.

A pesquisa foi realizada com 6 estudantes da EJA, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Francisco Januário da Costa, em Olho D'água do Constantino, comunidade do município de Redenção – Ceará, no final do

ano de 2022 e contou também com a participação dos pais desses estudantes, afim de fazer uma reflexão dos dados obtidos, sobre as experiências de leitura dos mesmos.

Cada participante carrega suas particularidades e percepções de vida, ou seja, se trata de uma pesquisa que lida com a subjetividade dos seus sujeitos. Considerando todos esses aspectos, utilizei o método qualitativo como abordagem principal na formulação e concretização da pesquisa, e a entrevista narrativa, como uma ferramenta essencial para que as representações das experiências dos participantes tivessem mais espaço e pudessem ser exploradas a medida em que as narrações fossem acontecendo.

Nos próximos tópicos apresento uma reflexão detalhada acerca do tema dessa pesquisa, abordando o contexto histórico da EJA, aspectos importantes da alfabetização e letramento, e a partir dos dados obtidos nas entrevistas, destacar as experiências de leitura que encontrei. Desse modo, as práticas de leitura, assim como as práticas pedagógicas vão se moldando e modificando com o passar do tempo e com o surgimento de novos meios que fazem uma ponte para a aproximação com a leitura.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGO COM A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO

Com o intuito de contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, apresento alguns aspectos principais da constituição dessa modalidade que, como é sabido, está voltada a quem não teve oportunidade de inserção na vida escolar e que, por algum motivo precisou interromper esse processo.

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos (BRASIL, 2000, p. 49).

A partir da exposição desse plano inicial, é possível perceber que até chegar ao que conhecemos hoje por EJA, diferentes movimentos voltados para a educação destinada a jovens e adultos foram se consolidando e evoluindo. Sendo um processo longo e com diversos caminhos, destaco aqui três grandes movimentos que considero essenciais para moldar a história da EJA.

Primeiro apresento a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA):

Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Sob a orientação de Lourenço Filho, prevê uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional (BRASIL, 2000, p.49).

Este é um dos pontos principais, pois apesar de ser dirigida principalmente para a área rural, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi o primeiro movimento governamental brasileiro voltado exclusivamente para a educação de jovens e adultos, levando assim, a educação de base para uma massa de brasileiros não letrados (COSTA; ARAÚJO, 2011).

A princípio, a Campanha trazia duas etapas fundamentais para a realização da sua proposta: “uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional (BRASIL, 2000, p.49)”.

Depois desta, outras duas campanhas foram criadas: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que foram sendo criadas à medida que novos desafios se apresentavam, de

acordo com os contextos em que eram aplicadas. Porém, ambas as campanhas acabaram sendo extintas por não mais atenderem às formas de entendimento do analfabetismo na época (LOPES *et.al.*, 2016).

O segundo importante movimento que apresento, é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado em 1967 e se constituindo de maneira muito promissora. Também por conta da sua iniciativa inovadora e que trazia novos recursos para o desenvolvimento da educação destinada a jovens e adultos. Como foi o caso do Programa de Educação Integrada (PEI), que visava uma possibilidade de continuação dos estudos para as pessoas recém alfabetizadas (BRASIL, 2000).

O objetivo maior desse curso de 9 meses era tão somente promover a alfabetização funcional e alfabetização continuada para analfabetos acima de 15 anos ou mais. Esse projeto teve um efeito gigantesco, atingiu todo o país, cidades e municípios, entretanto depois de 10 anos avaliou-se que o resultado não foi o suficiente para mudar a realidade do país (LOPES *et.al.*, 2016, p.158).

Talvez pelo fato de que a alfabetização funcional como um objetivo central, não abriu muitas possibilidades para a transformação de uma realidade em que o número de analfabetos se apresenta como um grave problema. Como reforça Lopes (2016, p.158) “Não era o bastante aprender a escrever o seu nome e ler e escrever palavras do dia a dia, isso não se faz suficiente para sair da condição de analfabeto funcional”.

O ponto aqui, seria investir numa alfabetização que preparasse o indivíduo, a partir dos contextos gerais de suas vidas, e diante disso, questionando para que tipo de sociedade esses sujeitos estavam sendo formados, em que situações seria importante ter um domínio da leitura e escrita. E possivelmente, depois disso, começar a visualizar uma possível mudança na realidade do país.

Desse modo, penso a questão da alfabetização não só numa perspectiva técnica da escrita ou da decodificação da leitura, pois a leitura, como afirma Martins (1982, p.22) “[...] liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”. Então a leitura e, conseqüentemente, a escrita no processo de alfabetização devem formar os sujeitos de maneira que possam atribuir sentido a isso nos diversos contextos.

Na perspectiva da educação brasileira, sobretudo, na educação de jovens e adultos, temos de pensar que a alfabetização se apoia numa série de fatores para sua efetivação, desde a capacitação dos profissionais da educação, aos métodos pensados e utilizados nas práticas pedagógicas.

Antes de passar para o terceiro importante movimento essencial na história da educação de jovens e adultos, devo abrir um parêntese para falar do método de alfabetização pensado por Paulo Freire, que também teve grande importância e participação nesse período do MOBRAL (LOPES *et.al*, 2016). Um dos pensamentos mais marcantes de Freire (1989) quanto à alfabetização de adultos é o de pensar nessa questão como um ato político, mostrando que de fato se trata de algo complexo, porém, essencial.

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p.13).

Nesse caso, o alfabetizando atua como um dos agentes principais no seu processo de alfabetização, uma vez que a metodologia de ensino tem na sua fundamentação e prática, artifícios que considerem o contexto em que o próprio alfabetizando vive. Isso é muito importante para que o conteúdo ensinado não apenas seja entendido através da técnica de memorização, mas que ela faça sentido para o sujeito e se estenda às situações que ele vive no ambiente institucional, mas também fora.

Destaca-se também o fato de que esses sujeitos carregarem saberes prévios, apesar de ainda não terem conhecimento ou domínio da leitura e escrita, o que pode ser mais um fator importante para a ação do alfabetizador, que precisa desenvolver uma prática pedagógica capaz de utilizar esses saberes a favor da simplificação do processo de alfabetização.

Embora o conhecimento científico sinalize para o fato de que os adultos constroem hipóteses semelhantes às das crianças em relação à psicogênese da língua escrita, os materiais utilizados precisam ir ao encontro da curiosidade, do interesse, das necessidades subjetivas destes sujeitos (SCHWARTZ, 2012, p. 155).

Lembrando o que Freire (1989) aponta sobre a questão da memorização no processo de alfabetização, é pertinente reforçar nessa reflexão, os materiais utilizados nas práticas pedagógicas. Para não acabar caindo na reprodução de um ensino pautado numa memorização ou assimilação mecânica, o mínimo a se pensar, quais as formas possíveis para se desenvolver um trabalho inovador e eficaz, e que ferramentas serão necessárias.

E assim, começar um trabalho de desenvolvimento do pensamento, deixando para trás a ideia de memorização, repetição mas mantendo sempre uma preocupação a respeito do que é interessante para o alfabetizando, como uma chave para a aproximação com o que está sendo aprendido, bem como para que ele possa atribuir significado a isso.

O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989, p. 13).

Nesse caso, a leitura que se faz sobre do educador também é categórica, visto pelo fato dele ser um mediador dos conhecimentos a serem gerados não cabe apenas chegar e aplicar atividades ou repassar informações a respeito de determinado assunto ou com determinada finalidade, como se fosse o único detentor de conhecimentos naquele contexto.

Então deve haver um exercício de aproximação da realidade do aluno com o conhecimento acadêmico, para que na prática do ensino ele seja capaz de relacionar ambos os conhecimentos (prévios e acadêmicos) e assim, trabalhar no seu desenvolvimento, no seu processo de construção do conhecimento (SCHWARTZ, 2012).

Quando Freire (1989) fala que o analfabeto, assim como o alfabetizado é capaz de perceber um objeto, sentir e falar o nome do mesmo, com a única diferença de que o alfabetizado além disso tudo também escreve e lê sobre esse objeto, aponta para o efeito formador da alfabetização, e acredito que também, para as possibilidades encontradas no uso e domínio da linguagem escrita.

“A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educado para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 1989, p. 13). Então essa montagem da expressão escrita, é também o momento em que o alfabetizando se coloca diante da possibilidade de testar o conhecimento construído, e a partir disso articular o que aprendeu com o que já sabia, e fazer um exercício do que aprendeu.

Essa reflexão prévia a respeito do pensamento de Paulo Freire sobre a educação destinada a adultos e os seus métodos de alfabetização, foi exclusivamente para destacar a sua ligação com os pensamentos que fundamentaram o MOBREAL, que utilizava palavras do cotidiano dos estudantes como um dos métodos didáticos (LOPES *et.al*, 2016).

Tendo contextualizado esses pontos, assinalo o terceiro importante movimento no histórico de programas voltados para a educação de jovens e adultos, antes da EJA propriamente dita, que se trata da Fundação EDUCAR.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas (BRASIL, 2000, p. 51).

A Fundação EDUCAR criada em 1990, era muito semelhante ao MOBRAL, visto pelo foco mantido nos planos de alfabetização a serem aplicados. Além disso, “buscava privilegiar as regiões não cobertas pelos órgãos públicos estaduais e municipais e as de clientela em potencial, oferecendo apoio aos programas sugeridos e aprovados” (SOUZA, 2012, p. 51).

Isso pelo fato de a Fundação ter ações diretas e voltadas para sua própria responsabilidade na questão de planejamento e efetivação, as ações indiretas serviram como apoio aos órgãos do governo e assim eram enviadas para a fundação como projetos, para então serem executadas de forma descentralizada da administração das ações da Fundação (SOUZA, 2012).

Os princípios metodológicos das ações implementadas pela Fundação Educar deveriam ser batizados na consideração do educando como sujeito do seu processo educativo, participando ativamente das situações de aprendizagem, na realidade pessoal e social do educando e no espaço específico da educação. As propostas deveriam se caracterizar por uma estrutura flexível de atendimento, considerando as características próprias dos alunos que seriam atendidos pelos programas financiados pela Educar (SOUZA, 2012, p. 51).

Também é possível perceber uma semelhança com o MOBRAL nessa questão da atuação do educando enquanto agente no seu próprio processo educativo, lembrando também, as ideias defendidas pelo educador Paulo Freire sobre a alfabetização de adultos e o reconhecimento de suas realidades pessoais na construção do método de ensino.

Havia também, uma preocupação na seleção dos profissionais que estariam colocando em prática os objetivos pedagógicos da Fundação

[...] destacando a importância de contratar professores habilitados para o então ensino de primeiro grau e que não se encontravam no exercício do magistério, além de priorizar a contratação de universitários e estudantes de cursos de habilitação para o magistério (antigos cursos normais). É importante destacar que a Educar deveria aproveitar os professores leigos com experiência no MOBRAL (SOUZA, 2012, p. 51).

Esses aspectos técnicos a respeito da administração e efetuação dos planos da Fundação EDUCAR sinalizam para um projeto promissor, porém, 5 anos após a sua criação, em 1990 a fundação chegou ao fim. Já com indicativos de uma nova perspectiva a respeito da educação destinada a jovens e adultos, no caso, a própria EJA (BRASIL, 2000).

A EJA contém em sua essência uma complexidade na realização das suas ações, uma vez que, considera os sujeitos que formam o seu público alvo, todos os fundamentos, planejamentos, abordagens e práticas em geral devem ser pensados sinalizando diretamente os projetos que deseja alcançar.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 8).

Antes de falar sobre a EJA enquanto uma modalidade que atende à especificidades próprias, é importante apontar essa questão da função reparadora da EJA, que lembra das desigualdades sociais que colocam a sociedade frente a tantas realidades de dificuldades que vão desde o acesso à educação de qualidade, saúde, segurança, entre outros, coisas que revelam os abismos sociais existentes.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica (BRASIL, 2000, p. 6).

E mesmo sendo esse registro de uma realidade visualizada nos anos 2000, é assustador perceber que apesar do tempo, da criação de políticas públicas que abracem causas como as citadas acima, o cenário atual ainda conta com a existência de tantos grupos em situações subalternas.

E quando a EJA é apresentada através de uma perspectiva reparadora, o ponto principal é sua atenção à presença de grupos de pessoas em espaços, inicialmente pensados para outro alvo, no caso, a questão de adultos na escola enquanto estudantes dando continuidade ou começando o processo escolar. O que se torna ainda mais complexo quando se investe uma atenção maior na tentativa de entender os contextos sociais dos quais esses adultos vêm, quais suas histórias de vidas, saberes, entre outros.

E a partir disso se faz muito importante refletir a EJA como uma modalidade de ensino, que tenha seus passos pensados para os sujeitos que alcança e com tantas

especificidades. Então quando se fala em práticas pedagógicas, não se trata apenas de práticas gerais, mas que sejam capazes de atender às necessidades dos jovens e adultos incluídos na EJA.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

A ideia retratada sobre a função reparadora da EJA, se faz cada vez mais necessária, pois numa sociedade em que os avanços tecnológicos estão sempre em movimentação constante, ter acesso à educação, domínio da leitura e escrita, representam conquistas fundamentais de direitos sociais como as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, participação ativa na sociedade como um todo.

Então pensar todos esses aspectos da EJA, ilustra quão importante é refletir sobre as suas especificidades e principalmente nos modos como cada uma delas podem ser analisadas em todo o projeto de educação e de formação dos sujeitos da modalidade. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N°. 9.394/96, que diz no Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 19).

Só nesse ponto inicial já se explica a necessidade de pensar a EJA como um modelo pedagógico próprio que dá oportunidades a uma variedade de casos e circunstâncias, a maioria que não teve acesso à educação em nenhum momento da vida ou aos que já estudaram.

Todos esses são aspectos que somente podem ser captados na convivência com os estudantes, numa busca ativa de tentar conhecer suas trajetórias e entender as motivações de cada um para darem uma nova chance à sua formação, e assim, devidamente respeitados no currículo escolar, no planejamento das aulas, no desenvolvimento e execução dos métodos ideais com a articulação dos temas interessantes para aqueles sujeitos, entre outros aspectos.

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

§ 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (SENADO FEDERAL, 2005, p. 19).

Essa expressão “condições de vida e de trabalho” utilizada para descrever um dos pontos a serem refletidos pelos sistemas de ensino é repleto de conjunturas, principalmente, quando se entende que a maioria desses adultos em busca da sua formação não têm apenas a escola como uma de suas prioridades mas também um emprego, uma família, ou seja, uma variedade de probabilidades, o que acrescenta nesse ponto, uma nova característica a ser compreendida na EJA.

Ainda segundo a LDBEN N°. 9.394/96, a EJA enquanto modalidade de ensino, tem algumas singularidades no que diz respeito à organização dos níveis e a questão da faixa etária, conforme Art. 38, pois é destinada: “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 19).

Contudo, uma coisa que tem acontecido é o fato de

[...] que a educação de jovens e adultos (EJA) recebe alunos provenientes do ensino regular. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio; (BRASIL, 2021, p.27).

Dessa forma, além do seu propósito principal, em relação a dar uma segunda chance à jovens e adultos de concluírem a educação de base, a EJA também acaba sendo utilizada como um meio para alcançar uma normalidade nas turmas dos diferentes níveis, cessando a problemática da distorção idade e série.

Os dados obtidos pelo Censo da Educação Básica 2021 mostram que o número de matrículas na EJA teve uma queda de 1,3% com um total de 3 milhões, sendo 71,7% pertencentes ao nível fundamental da rede municipal. Em sua totalidade, 53,5% das matrículas na EJA são de alunos com menos de 30 anos de idade; e quanto à questão cor/raça, a predominância nas matrículas é de estudantes autodeclarados pretos e pardos, tanto no nível fundamental com 76,7%, como no médio com 69,1% (BRASIL, 2021).

Trazer esses dados para a presente pesquisa, vai para além da perspectiva de uma ilustração do cenário da EJA atualmente no Brasil, mas também, visa pensar em quem compõe essa modalidade. Que histórias de vida trazem, em que contextos e

realidades sociais estão inseridos? E além disso, pensar na maneira como esses estudantes são vistos e presentes na rotina da escola.

Concordo com Arroyo (2011) quando diz que uma reconstrução da EJA não começa especificamente da temática de inserção escolar, mas de um processo de análise e reflexão sobre os tempos de vida que circulam por essa modalidade. E principalmente sobre quem são e quais os episódios significativos para aqueles que compõem esses tempos de vida e especialmente, na EJA.

Sobre essa reconstrução, Arroyo (op.cit) continua:

Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA (ARROYO, 2011, p.23).

Nesse sentido, os jovens e adultos presentes na EJA, antes mesmo do seu histórico especificamente escolar, carregam consigo trajetórias de vivências, saberes prévios, bagagens emocionais, entre outros aspectos que foram e são importantes para a constituição do seu “eu”. Ou seja, singularidades devem ser consideradas nas práticas pedagógicas direcionadas para esses jovens e adultos, de forma que o ensino seja capaz de refletir na maneira como os mesmos são percebidos diante desse “olhar escolar”.

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais (ARROYO, 2011, p.35).

Além disso, os meios pelos quais o ensino se encaminha em função dos objetivos de aprendizagem, também devem ser pensados meditando essas singularidades, uma vez que cada estudante (visto pelas suas trajetórias de vida) terá uma forma de tecer os conhecimentos, segundo os sentidos que atribui ao que aprende (OLIVEIRA, 2007).

Ainda em Arroyo (op.cit)

[...] dependendo da perspectiva com que nos aproximarmos na reconstrução da história da EJA, podemos defender políticas e propostas diversas. Se o parâmetro é o sistema escolar, e se suas modalidades de ensino fundamental e médio são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação, as propostas serão no sentido de fazer a EJA uma cópia dessas modalidades. “Adaptar” conteúdos, metodologias, tempos, espaços, organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modalidades de ensino (ARROYO, 2011, p. 44).

De fato, as possibilidades de reconfiguração da história da EJA podem ser inúmeras e com mais desdobramentos ainda para que esse novo, possível cenário, possa ser alcançado. A ideia aqui é afirmar que, independentemente dos meios que sejam

tomados, desde que busquem essa reconfiguração de maneira criteriosa, vai depender dos profissionais que cercam essa modalidade, fazer com que isso, realmente, aconteça (Arroyo, 2011).

Isso poderia ser planejado de forma didática e simultânea tanto nas turmas de EJA já existentes, quanto na formação e preparação de futuros professores. A partir disso, a escola é inteiramente capaz de refletir e pôr em prática, as formas como o ensino na EJA podem ser reformuladas e projetadas sob uma nova perspectiva, mesmo que a passos lentos, mas que pelos menos estejam se encaminhando nesse sentido.

Então, quando falo sobre as experiências de leitura no cotidiano de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EJA, se faz importante também, refletir sobre a ação da escola em si, e entender como ela contribui para essa aproximação com a prática da leitura, enquanto parte essencial nesse processo.

CAPÍTULO II – PENSANDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A escola atua diretamente como um importante agente na aproximação formal do estudante com o universo da leitura e do contato com a escrita, o que se torna ainda mais complexa quando tratamos da EJA e as singularidades que formam os sujeitos nessa modalidade que devem ser todas consideradas, desde a questão dos saberes pré-adquiridos, vivências, entre outros.

A faixa etária e o histórico escolar, inclusive, são importantes marcadores para pensar o agir da escola em relação à leitura, visto que estes, formam um grupo com diferentes competências e habilidades. Nesse sentido, a leitura cria categorias variadas, pois lida com um cenário de analfabetos e alfabetizados em diferentes níveis.

Freire (1989), defende “[...] alfabetização de adultos como um ato político” (p.13), e por isso, na sua concepção, não apostaria num processo em que a alfabetização acontece por meio de memorizações. É nessa perspectiva que a reflexão acerca da alfabetização e letramento se tornam fundamentais para essa discussão.

Albuquerque (*et.al.* 2010) definem os termos “alfabetização” e “letramento” da seguinte maneira:

Concebemos *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos (ALBUQUERQUE *et.al.*, 2010, p.18)

Ambos se completam pois enquanto um tem mais sentido de decodificação e compreensão da leitura e escrita, o outro lida com a criação de sentidos desse ler e escrever que se aprende, levando para sua efetivação em diferentes situações, principalmente nos contextos sociais.

Soares (2004, p.97) define letramento “uso competente da leitura e da escrita” e trata da utilização da leitura e escrita em situações dos contextos sociais práticos, como a possibilidade de compreensão do que está escrito no letreiro de um ônibus, numa placa de sinalização, na escrita de um recado ou mensagem.

Diante disso, esses dois conceitos têm suas características e particularidades próprias no que diz respeito à sua definição, porém ambos são complementares, visto que um se torna possível em conjunto com o outro. A alfabetização, por exemplo, conta com a composição dos contextos de letramento para a sua efetivação e nesse sentido,

ambos os sistemas se desenvolvem à medida que se articulam e se complementam (SOARES, 2004).

Para a melhor compreensão desses conceitos, é importante compreender com um pouco mais de detalhes as definições de ambos separadamente, com o intuito de tornar mais coerente essa ideia dos dois serem sistemas complementares.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Nessa representação da linguagem humana se encontram as mais variadas formas de metodologias e práticas de ensino, que buscam contribuir no processo de aprendizagem da escrita, e conseqüentemente da leitura. Contando com a complexidade do processo de alfabetização, vários sentidos são considerados para o seu aprendizado, como está destacado abaixo:

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Todas essas capacidades são trabalhadas principalmente na educação infantil, quando o professor através dos diversos métodos de ensino instrui à criança quanto a utilização do lápis, por exemplo, associação das letras aos seus sons, práticas de escrita, entre outros.

Percebo que se tratando do contexto da alfabetização de jovens e adultos, algumas dessas capacidades já não são preocupações do professor, visto que os jovens e adultos apesar de não alfabetizados, em muitos casos, conhecem e têm noção dos usos e sentidos da coordenação motora, em comparação com àqueles que não têm domínio da escrita (FREIRE, 1989).

O conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização. [...] Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

Apesar da tentativa de definição dos conceitos alfabetização e letramento separadamente, um termo sempre vai remeter ao outro, visto que o letramento carrega

esse sentido de ampliação do que entendemos por alfabetização. O letramento entra em ação, quando a ideia de simples conhecimento da leitura e escrita já não é suficiente, levando a uma nova perspectiva sobre essas duas práticas, em que ambas são utilizadas em práticas sociais.

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo [...] não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, [...] não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Nesse caso, a explicação por letramento acontece de forma mais dinâmica, levando a entender que o sujeito do exemplo é letrado, mas não alfabetizado, pois, não domina a prática da leitura e escrita, apesar de entender as suas funções. O contrário também pode acontecer, quando o sujeito sabe ler e escrever, mas apesar disso, não domina seu uso nos contextos sociais, tem dificuldades no seu uso prático, sendo alfabetizado, mas não necessariamente letrado (SOARES; BATISTA, 2005).

Essas são características muito importantes nas turmas da EJA para a efetivação de uma prática pedagógica capaz de perceber nos estudantes as suas limitações e avanços nessa questão da alfabetização e letramento, que considerem os “[...] conhecimentos advindos da educação informal, ou seja, das *práticas de letramento* de que os jovens e adultos não-escolarizados participam em seu cotidiano” (PELANDRÉ, AGUIAR, 2009, p.63).

Um ensino que prepare os sujeitos não só para mera decodificação, mas para uma utilização ativa do que é aprendido, vivenciando e participando nos diferentes contextos, pois a alfabetização é sim essencial para o cidadão tornar-se letrado, mas o conhecimento da escrita é um processo que, sozinho, não é suficiente tratando dos variados gêneros textuais e seus usos (ALBUQUERQUE *et.al*, 2010).

Infelizmente é comum vermos em salas de aula da EJA atividades como desenhos prontos para colorir, ou atividades com temáticas infantis ou memorização e textos para copiar que não diz nada para o aluno, que não tem a ver com a sua realidade do seu cotidiano e que não o ajudará no dia a dia (FERREIRA, 2021, p.87).

Um outro aspecto importante está relacionado com as práticas pedagógicas utilizadas nesse processo de infantilização da alfabetização e letramento dos estudantes da EJA. Além de contribuir para uma visão estereotipada sobre as práticas pedagógicas, acaba por ignorar a bagagem que eles têm e que poderiam, espontaneamente, facilitar a aprendizagem, se utilizados de maneira coerente.

E esse uso a que me refiro, não necessariamente precisa contar com materiais muito elaborados, basta que façam referência às situações que os estudantes vivenciam no seu cotidiano. Um exemplo disso é o exercício de leitura e escrita de palavras que se encontram nas rotinas dos adultos, desde nomes de marcas presentes nas embalagens, nomes de programas da televisão, nomes próprios, entre outros.

A questão é possibilitar que os estudantes possam encontrar sentido no que estudam à medida que percebem esses novos aprendizados em situações práticas do dia a dia.

Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (BRASIL, 2000, p. 63).

Freire (1989) quando diz que esse método de alfabetização deveria utilizar as experiências significativas dos próprios estudantes na elaboração do repertório de palavras usadas nesse processo, reitera que os estudantes encontrem verdadeiro sentido naquilo que aprendem, com ligação direta com a sua realidade vivida.

Os professores devem realizar um trabalho no qual o foco não seja o que os alunos não sabem, mas sim, o que já sabem e a partir daí desenvolverem atividades levando em conta a realidade e idade de cada um, não infantilizando suas aulas (FERREIRA, 2021, p.88).

O ponto principal para uma prática pedagógica que realmente contemple tantas singularidades que podem aparecer numa turma de EJA, é manter um ensino focado e que dê espaço para uma pedagogia do diálogo, capaz de contribuir para que esse conhecimento sobre as diversas realidades da turma realmente aconteça e esteja presente nas práticas de ensino, de forma dinâmica e continuada.

De acordo com Soares (2004) a aprendizagem da linguagem escrita está fundamentada em algumas facetas que caracterizam lugares diferentes dessa aprendizagem, no qual destaco aqui:

[...] a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras (SOARES, 2004, p. 99).

As questões advindas dos procedimentos da alfabetização, trazem para a prática de ensino diferentes categorias que permitem avaliar os passos desse processo. Destaco aqui a faceta da leitura compreensiva e da identificação e uso coerente das diversas funções da escrita, que são dois pontos importantes para o contexto da EJA.

No caso da faceta da leitura compreensiva, as dimensões a serem consideradas no contexto da EJA diminuem no sentido dos saberes de experiências já concebidos pelos adultos, ou seja, esses sujeitos já têm uma noção prévia de diversos assuntos, já têm opiniões e posicionamentos formados (COELHO; EITERER, 2011).

Porém, se por um lado as complexidades dessa questão na EJA podem diminuir, por outro lado, outros aspectos são acrescentados a isso. Um exemplo é a variação de métodos necessários para trabalhar esse ponto da leitura compreensiva com os estudantes, pois os contextos, as vivências, experiências são outras e recheadas de sentidos. A discussão aqui já não pertence apenas ao processo de alfabetização em si, mas às técnicas de ensino utilizadas pelo professor.

A faceta da utilização de variadas funções da escrita, por sua vez, é a que melhor abarca o que compreendemos por de letramento no processo de aprendizagem. Pois ao abordar as funções da escrita, se evidencia também o uso coerente da mesma e conseqüentemente da leitura, que é basicamente o conceito de letramento.

Os letramentos, no entanto, são práticas sociais, diferentes linguagens, vários níveis de habilidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seus usos, requerendo formas de aprendizagens relacionadas aos campos das atividades humanas e não apenas à escola (PELANDRÉ, AGUIAR, 2009, p.63).

O grande diferencial do letramento está nessa perspectiva macro que carrega pois não fica restrito ao ambiente escolar, mas se estende aos diferentes contextos sociais, e a partir disso abarca as diversas formas de aprendizagem e seus usos. O que conversa muito com a perspectiva da EJA em relação à importância das realidades vividas pelos seus sujeitos na elaboração das práticas pedagógicas realizadas nessa modalidade.

Com essas facetas é possível perceber o quão vasto se torna o processo de alfabetização, desde o ensino e aprendizagem da leitura e língua escrita, à quantidade de possibilidades a serem trabalhadas nos diferentes níveis desenvolvidos.

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 100).

Apesar dos vários métodos e metodologias possíveis, a escrita tende a ser trabalhada como mera representação codificada da linguagem oral, resultando em um tipo de ensino sistemático que põe o estudante numa padronização de estudo quanto às letras, sílabas, palavras e seus sons (SCHWARTZ, 2012).

Ainda de acordo com Schwartz (2012), esse sistema em que a repetição, memorização, sinalizam para uma perspectiva da aprendizagem do código da escrita que mais a reduz à codificação e decodificação e não a sua complexidade. Assim, a escrita como uma forma de comunicação e criação de significados, se faz necessária aos métodos de ensino que contemplem a complexidade dessa linguagem.

Soares (2004) nos mostra que, dar ênfase a apenas uma faceta nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita é um desvio, uma vez que conta com tantos outros aspectos que a compõem e que dá sentido para o que compreendemos por língua escrita. Esse desvio pode ser um motivo para as falhas que podem surgir durante esse ensino e aprendizagem.

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 100).

Por fim, os conceitos de alfabetização e letramento, trabalhados juntos, podem desenvolver um ensino mais amplo em que a língua escrita e leitura de forma prática, articuladas, evidenciam a eficácia dos conceitos que se complementam e dão sentido à aprendizagem.

A leitura como um meio que contribui para a constante transformação dos sujeitos, pois à medida em que lê, o sujeito conhece mais, absorve o que conhece e, dependendo da forma como concebe, faz disso uma fonte de evolução, sobretudo, quando a leitura se estabelece como uma prática reflexiva e contínua.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver o problema que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam praticamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1982, p.17).

A leitura, nesse caso, parte de uma ação e reflexão que permite ao sujeito não só tomar conhecimento de algo, mas atribuir um certo sentido e se utilizar disso em seu favor, diante das situações que passar, ou seja, a leitura já não é apenas decodificação

de sílabas, letras ou palavras, mas uma experiência de utilização que, ao se tornar prática, se transforma em um mecanismo de uso social.

Martins (1982, p.17) nos diz que “Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura”. É como um poder que se tem nas mãos, e que se faz essencial para todos os cidadãos em suas experiências de vida, que possam encontrar na leitura uma ferramenta de conhecimento, mas também de possibilidades de transformação e construção de novas realidades.

O exercício de perceber na leitura uma possibilidade de transformação do vivido, reflete exatamente nesse conceito de experiência, uma vez que, ao experimentar a leitura e seu agir transformador, o sujeito não só vivencia esse entendimento, mas transforma-se a partir dele. Segundo Larrosa (2011, p.7) “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação.”

A experiência de leitura retratada aqui, não necessariamente sinaliza para grandes obras escritas ou grandes conceitos teóricos, mas para as experiências que de alguma forma nos fazem refletir sobre determinada questão e a partir disso repensar as ideias que tínhamos antes. Então a leitura em si, carrega uma perspectiva de constante efeito transformador, independentemente das formas como o seu uso acontece, seja na leitura de livros variados, jornas, revistas. A questão é a forma como essa leitura atinge o leitor.

Para Santana “O procedimento da leitura na EJA se configura em novas ideias, novas visões, porque a leitura aqui está entendida como algo mais abrangente que vai além da simples leitura mecânica, que vai além da simples leitura pela leitura (2017, p.178)”. É sobre construir uma perspectiva crítica acerca da formação do sujeito para sua participação na sociedade, para que se torne um agente socialmente ativo e assim possa se estabelecer nos espaços em que vivencia.

CAPÍTULO III – CONHECENDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DA EJA E DE SEUS PAIS.

Analisar como são as experiências de leitura no cotidiano de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EJA, conhecer e buscar compreender essas experiências, trata de um processo sensível, uma vez que, mais do que informações acerca de determinado assunto, tive conhecimento das histórias de vidas dos sujeitos envolvidos.

Porém, de acordo com Reis (*et al.*, 2014, p.195) “Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida”. E foi com esse sentido de interpretação das histórias que ouvi, que tomei para este trabalho a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico (MINEIRO *et al.*, 2022, p.207).

Perceber esse espaço de subjetividade dos sujeitos da pesquisa, é importante para conhecer cada um, dentro do limite proporcionado entre as condições de participantes da pesquisa e pesquisadora, e a partir disso entender as suas concepções a partir dos relatos das suas experiências.

A preparação para essa ida ao encontro dos participantes da pesquisa, se deu através de estudos bibliográficos em livros, artigos, palestras (visto que se trata de uma área que já vinha estudando), bem como as orientações e diálogos acerca dos métodos do trabalho científico e suas particularidades.

A pesquisa foi feita com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco Januário da Costa, situada na comunidade de Olho D’água do Constantino, município de Redenção – CE, e também com os pais dos estudantes. A turma era teoricamente grande, pelo número de matriculados (no caso 19) mas que, infelizmente, menos da metade frequentava. Essa turma estava no nível de conclusão do Ensino Fundamental II e concluiu em 2022, quando estava na segunda etapa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O primeiro passo, após o contato com a direção da escola, foi me aproximar da turma nas observações das aulas, com o objetivo de perceber as interações dos mesmos no ambiente escolar, a forma como se comportavam, as relações que criavam.

Apresento a pesquisa para, então, seguir com a entrevista, que foi o segundo passo, pois os participantes precisavam ser informados sobre esses aspectos, para então poderem fazer suas narrativas (REIS, 2014).

Depois disso comecei as entrevistas, que foram arquivadas por gravação de voz. Ao todo participaram os 6 estudantes que estavam presentes naquele dia da aula, e devo dizer que não foi fácil ter alguma informação mais elaborada. A maior parte dos estudantes era de adolescentes, e acredito que isso pode ter sido um fator. Mesmo assim, tudo o que obtive com as entrevistas foi com bastante diálogo, para que pudesse absorver algo dessas narrativas.

Já imaginando essas situações, foi que fiz uso da entrevista semiestruturadas, e foi isso que me ajudou a ter uma maior interação, pois apesar de ter algumas perguntas prontas, em alguns casos tive que fazer mediações, para que mais informações aparecessem nas entrevistas com os estudantes da EJA e, na sequência, aos seus pais.

Nas entrevistas narrativas se considera que nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (REIS *et al.*, 2014, p. 195).

Para falar especificamente da entrevista com os pais dos estudantes, me deparei com pessoas que não se recordavam de quase nada de suas vivências da infância e juventude. Mesmo assim, foram muito acolhedores e aceitaram participar, alguns apenas pedindo que não utilizasse nenhum dado pessoal ou mesmo nome, inclusive, a questão da gravação de voz. Apesar disso, utilizando o diálogo, consegui realizar tudo. Com os estudantes foi mais simples fazer a entrevista, pois já estavam na escola. Já com os pais, tive que visitar suas casas e explicar toda a pesquisa e os objetivos principais.

Afim de responder aos objetivos específicos desta pesquisa, formulei 3 perguntas para os pais e estudantes, porém adaptando para o contexto de ambos. As perguntas foram:

Para os estudantes:

- 1) *Como foi a sua experiência com a escola antes de se inserir na Educação de Jovens e Adultos?*
- 2) *Como a escola tem contribuído para sua aproximação com a leitura?*
- 3) *Qual a sua relação com a leitura no dia a dia? Em que situações a leitura se faz presente?*

Para os pais dos estudantes:

- 1) *Como foi o seu tempo de escola? Como era no colégio?*
- 2) *A escola insistia para que você estivesse sempre lendo? Se sim, como era?*
- 3) *No seu dia a dia, em que situações você precisa ou gosta de ler algo?*

A entrevista foi dividida em três tópicos, transcritas e divididas em três categorias com os relatos mais recorrentes, com reflexões sobre os relatos dos estudantes e dos seus pais.

Na categoria “*Experiência dos estudantes com a escola antes de se inserir na EJA e dos pais com o seu tempo de escola*” podemos refletir sobre essa questão, principalmente, conhecer a turma que participaria dessa pesquisa, e me deparei com uma sala majoritariamente composta por adolescente com funcionamento no período da tarde juntamente com as turmas regulares.

Essa informação serve para contextualizar os dados apresentados, visto que dos 6 (seis) estudantes entrevistados temos: 4 (quatro) são adolescentes de 15 e 16 anos e 2 (dois) adultos de 29 e 43 anos de idade. Para manter a privacidade dos participantes, os nomes utilizados são meramente ilustrativos e esses relatos são recortes, a fim de destacar apenas o que for mais importante de acordo com o objetivo da pergunta.

Quanto às “*Experiências com a escola antes da EJA*”, falaram o seguinte:

Lucas – 16 anos: <i>“Foi boa. Não sentia muita necessidade de vir pro EJA, mas já que me colocaram eu aceitei.”</i>
Maria – 16 anos: <i>“Um pouquinho ruim, estudar era ruim. Aprendi pouca coisa.”</i>
Julia – 15 anos: <i>“Foi boa, eu gostava daquela turma, tinha amizades. Pedi ajuda aos meus amigos pra ver se ia me dar bem aqui e escolhi vim pro EJA.”</i>
Pedro – 16 anos: <i>“Foi mais ou menos. Aqui no EJA sinto que aprendo mais.”</i>
Francisca – 29 anos: <i>“Não lembro, mas foi toda nessa mesma escola (Francisco Januário da Costa). Quando chegou o sétimo ano eu só parei. Porque queria parar mesmo.”</i>
Lúcia – 43 anos: <i>“Foi muito boa, tinha muitas amizades, só que com as dificuldades eu tive que parar.”</i>

Das respostas, detecto pelo menos 3 (três) pontos importantes a destacar. Em primeiro lugar, o fato desses adolescentes terem sido “convidados” a participarem da EJA, o que vejo como uma possível estratégia da escola (núcleo gestor) para corrigir situações de distorção idade e série. E penso que essa é uma proposta que chama a atenção do estudante, é sedutora até mesmo por a EJA ter uma duração menor.

A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. [...] colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos étários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Nesse sentido, a EJA surge como alternativa para a solução da questão da defasagem ou dos casos de estudantes “fora de faixa”, o que decerto, interfere na forma como essa nova configuração de turmas da EJA vão funcionar quanto às aulas, atividades, conteúdos. A EJA enquanto modalidade repleta de especificidades carrega muita complexidade, o que se torna maior quando diversos fatores são acrescentados, no caso, uma diversificação de estudantes adultos e adolescentes.

Conhecer as diferentes experiências vividas pelos sujeitos da turma, explorando as trajetórias, saberes de cada um e assim propondo uma estratégia de integração entre esses sujeitos permite ao professor ser criativo para uma prática pedagógica que não perca o sentido para os estudantes, mas que os mantenha interessados e cada vez mais participativos, em práticas de ensino aprendizagem recheadas de fatores significativos tanto para os estudantes como também para o professor.

Em segundo lugar, destaco as falas de Maria e Pedro sobre o aprendizado “parecer” mais significativo na EJA, o que levanta alguns questionamentos sobre os fatores desse pensamento nesses dois estudantes. Todos os estudantes entrevistados são leitores e têm um domínio da escrita, que são “bens relevantes de valor prático e simbólico” e fatores proeminentes na produção de conhecimento (BRASIL, 2000, p.6).

“Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos” (BRASIL, 2000, p.63). Então, ouvir desses alunos que pensam não ter aprendido muita coisa antes da experiência com a EJA, leva a pensar qual a relação deles com a escola, como a escola percebia esses alunos e, já ampliando para um contexto geral, me fez refletir

sobre os fatores que contribuíram para essa diferenciação entre esses dois momentos na escola, antes e durante a EJA.

E em terceiro lugar, a forma como Julia e Lúcia falam sobre as amizades que tinham, e apesar da diferença de idade entre as duas, ambas trazem a mesma perspectiva ao lembrar dos laços que criaram antes da EJA e que, cada uma com seus motivos, tiveram que se distanciar.

Os relatos de alguns “pais dos estudantes da EJA” são mais cheios de recordações comuns durante uma conversa, pois tentei fazer as entrevistas da forma mais natural até mesmo para que os entrevistados ficassem à vontade, então trago aqui alguns destaques que permitem o nível de reflexão proposto nessa pesquisa.

Pai do Lucas: <i>“Foi bom, mas quando foi pra fazer o primeiro ano parei. Era à noite e chegava muito tarde e ainda tinha que trabalhar.”</i>
--

Pai da Maria: <i>“Nunca fui em escola, nunca me mandaram. A nossa escola era o roçado. O primeiro ensinamento era na enxada. Meus documentos tudo é no dedo.”</i>
--

Mãe da Julia: <i>“Foi ótimo! Eu adorava estudar. Não tinha muito recurso porque naquele tempo as escolas ‘era’ menos favorável do que agora, mas era o que nós ‘tinha’ e eu gostava. Eu fiz até o ensino médio completo, não parei.”</i>

Mãe da Francisca: <i>“Era na casa da professora e nisso estudei até o quarto ano. Foi no tempo que a mãe morreu e fui cuidar da família. Aí terminei o primeiro grau no Telecurso, aí depois veio o do segundo grau, aí fiz o ensino médio.”</i>

Mãe do Pedro: <i>“Fiz até a 8ª série. Foi excelente. Agora ‘tô’ vendo resultado. Se eu não tivesse ido pra escola hoje eu não podia ter um entendimento.”</i>
--

A partir desse desenho inicial das trajetórias escolares dos pais dos estudantes entrevistados, aponto principalmente para a grande diferença entre cada um. Desses 5 (cinco) pais e mães, 2 (dois) pararam de estudar durante o ensino fundamental II, 1 (um) nunca foi a escola, 1 (um) terminou o ensino fundamental e médio através do *Programa Telecurso*² e somente 1 (um) concluiu até o ensino médio sem interrupções.

Diante desse cenário, é importante ressaltar o quão parecidos acabam se tornando os relatos dos estudantes e pais a respeito das trajetórias escolares no sentido das interferências que surgiram durante esse processo, mesmo se tratando de tempos e situações diferentes. De acordo com Bayma-Freire *et.al* (2015) quando existe um

² De acordo com Camargo (2014) o Programa Telecurso é um instrumento de escolarização para quem deseja realizar os estudos de maneira semipresencial ou à distância.

acúmulo de desencontros, insatisfações durante o período escolar o estudante acaba por apresentar um desapego quanto aos estudos.

Ao conhecer esses relatos, é notório o descontentamento de alguns estudantes, e fazendo uma leitura geral, é possível concluir que essas insatisfações não estão sujeitas única e exclusivamente ao contexto escolar.

O histórico dos próprios pais também acaba sendo um fator relevante para pensar essa questão, uma vez que tratando de um baixo nível de escolarização dos pais, nem sempre a questão da formação escolar é vista com alguma prioridade (BAYMA-FREIRE *et.al*, 2015).

O ponto é refletir sobre a trajetória escolar dos pais e os reflexos que esta pode apresentar na trajetória dos filhos. Porém, destacando que nessa análise, além das situações externas, entram também os fatores internos representados na subjetividade dos sujeitos (QUEIROZ, 2006).

Na categoria “*Contribuição e incentivo, por parte da escola, para a aproximação com a leitura*”, destacamos as seguintes falas:

Lucas: <i>“A professora vivia me puxando pra ler junto com os outros porque eu sou muito vergonhoso pra ler assim, em público. Mas sozinho eu leio de boa.”</i>
Maria: <i>“Botando a gente pra ler a força, fazer interpretação, mandando fazer texto.”</i>
Julia: <i>“Eu não gosto de ler na escola em público, mas eles ficam pedindo pra eu ler nos livros quando é na hora da leitura.”</i>
Francisca: <i>“A professora incentiva a ler mais, porque minha leitura era pouca, aí ela lê a metade e a gente lê outra, nos livros normais mesmo que a gente estuda.”</i>
Pedro: <i>“A professora pede, tenho só vergonha mesmo. Mas sozinho eu leio.”</i>
Lúcia: <i>“A escola tem contribuído muito agora no EJA, porque eu já sei ler um pouco e já ajudou mais. Porque a gente para de estudar e fica um pouco parado no tempo, mas quando retorna a gente melhora cada vez mais a leitura, através dos textos que a professora dá, as dinâmicas de leitura.”</i>

Esse é um ponto muito importante para a discussão, visto que as experiências de leitura destacadas nessa pesquisa, têm a escola como ponto de partida, pois ela atua nessa perspectiva a partir dos trabalhos de incentivo à leitura e assim, amplia essas

experiências para além dos muros da escola. Porém, nos relatos destacados pelos estudantes é possível perceber algumas questões importantes a pensar no que diz respeito à prática e incentivo da leitura por parte da escola.

Primeiramente falando das técnicas desenvolvidas em sala de aula, que de acordo com o relato dos estudantes não apresentam uma diversificação dos meios metodológicos ou ampliação dos temas estudados para a perspectiva da realidade da turma. Leva a pensar numa técnica mecânica dos usos da leitura.

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse (FREIRE, 1989, p. 11).

Quando os estudantes falam do incentivo à leitura em sala de maneira imposta, descrevem com frases como “*me puxando pra ler*” ou “*colocando pra ler à força*”, trazem para esse contexto tudo, menos uma prática dinâmica e viva. Pois a leitura, nesse sentido, se torna algo monótono, cansativo, e principalmente constrangedor, quando o estudante é colocado de maneira insistente a participar de algo que não lhe dá interesse.

Não se trata de permitir que o estudante se mantenha taciturno durante as aulas, mas de utilizar as técnicas necessárias que possam despertar o interesse e desenvolver nesse estudante uma maior desenvoltura diante dos demais, contribuindo para uma participação ativa e contínua.

[...] alguns professores já adotam estratégias de ensino que requerem maior participação do aluno através do diálogo, possibilitando, inclusive, que ele diga o que não reconhece que sabe. Entre as novas estratégias estão as atividades em grupo, discussões, debates, pesquisas, interação, conversas etc., as quais, muitas vezes, geram estranhamento no aluno, pois ele espera que a escola garanta seu acesso ao que ele entende que sejam conteúdos através da transmissão de informações. [...] O aluno acredita que nada sabe e que deve aprender com o professor (COELHO; EITERER, 2011, p. 171).

Os estudantes já tendem a chegar na escola com uma ideia de educação mecânica que se baseia na cópia de atividades, então é uma tarefa complexa fazer com que esse pensamento mude. E quando sequer existe essa tarefa, fica cada vez mais complicado construir uma prática docente pautada na participação dos estudantes não só na abordagem de conteúdos mais teóricos, mas que tragam os estudantes como sujeitos nas composições dos conteúdos.

A leitura e a escrita se completam à medida que no exercício de um, também acontece a prática do outro, e nesse ponto da análise, percebo por exemplo, a escrita autobiográfica como um método muito diversificado quanto às possibilidades de tarefas,

e também como uma oportunidade de articulação da leitura e escrita através da reflexão das próprias histórias de vida dos estudantes.

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, p.12).

Nos relatos dos estudantes é recorrente que as leituras feitas são geralmente dos próprios livros didáticos, que partindo de uma questão voltada para o conteúdo, trazem uma perspectiva mais teórica e mecânica, como se buscassem a aplicação das informações nas mentes dos sujeitos.

O que pode contribuir para uma mudança nisso, é exclusivamente a didática utilizada no ensino dos conteúdos. A partir disso é que a prática docente vai se (re)criar aos conteúdos abordados para que se tornem significativos e mais do que a leitura pela leitura, escrita pela escrita, funcione como uma real fonte de novos conhecimentos.

De acordo com Coelho e Eiterer (2011) na configuração da EJA se encontram alguns panoramas: 1) nas concepções que o educador traz sobre o ensino e aprendizagem e as aquisições de conhecimentos acadêmicos; 2) nas concepções e conhecimentos de experiências vividas que os estudantes trazem.

Então, na questão da configuração de uma prática de ensino e a forma como essas práticas chegam até os estudantes, percebo a dificuldade no processo de ensino na EJA.

Pai do Lucas: *“Eram oferecidos muitos livros, os professores estimulavam as leituras, era maravilhoso porque a gente viajava conhecendo a história.”*

Pai da Maria: *“Nunca foi à escola”.*

Mãe da Julia: *“Nós ‘fazia’ a leitura na sala de aula, tinha o espaço da leitura. A gente podia ir na biblioteca da escola registrava nosso nome e um código do livro, pegava e levava pra casa pra fazer a leitura e no outro dia devolvia pra escola e fazia a troca do livro, e era assim todos os dias da semana.”*

Mãe da Francisca: *“[...] às vezes o castigo era ler um bocado de coisa. Era de noite, tinha um bocado de dever. Tinha uns que tinha medo de ler porque gaguejava.”*

Mãe do Pedro: *“Era um pouco difícil a leitura. Muitas vezes a gente conversava e eles mandavam a gente ler de novo. A matéria que a gente mais lia era no Português.”*

Nos relatos dos pais a respeito de suas memórias sobre a prática da leitura na escola, dois pontos principais me chamaram a atenção: a) a leitura dedicada aos momentos livres; b) a leitura como punição e castigo.

Pode ser que esse abismo encontrado nos relatos quanto as práticas de leitura na escola sejam uma questão específica desse caso, porém, é impossível analisar esses fatores sem perceber o quanto a visão acerca da leitura passa de uma apreciação e utilização do ato em si para traçar novas experiências, para uma decodificação de textos escritos.

É provável que algumas lembranças dos pais dos estudantes estejam ligadas a momentos do processo escolar na infância, por isso trazem uma ideia mais lúdica da leitura. Mesmo assim, independentemente da faixa etária, nível escolar, objetivo do leitor, a leitura deveria agir como um exercício mental, levando a uma interpretação e criação de sentidos para o mesmo.

Assim também deve ser nas atividades trabalhadas na escola, nos trabalhos de escrita, leitura, interpretação e demais tarefas, na busca pela efetivação do que está sendo ensinado. Quando a mãe do Pedro, por exemplo, cita o fato de a prática e incentivo à leitura estar ligada à disciplina de Língua portuguesa, é possível notar o quanto importante se faz refletir sobre um novo aspecto e compreensão sobre a leitura.

Quanto à questão da leitura ser utilizada como uma punição (como os casos relatados na entrevista), lembra o que vinha falando sobre a ideia de estudo (mecanizado) que muitas vezes já vem enraizada na mente dos estudantes. Ideia que é reforçada quando atividades de leitura e/ou escrita têm sua qualidade definida pelo número de páginas lidas e/ou escritas.

E quando Freire (1989) diz que focar na coleção de leituras sem uma maior atenção a isso contribui para uma imagem mágica da palavra escrita, o mesmo se aplica às práticas da escrita em si. Então são algumas práticas que acabam colaborando para a mecanização da leitura e da escrita, e que podem ser suprimidas com a devida atenção e articulação de estratégias que permitam explorar as possibilidades do ler e escrever.

Sobre isso, Freire (1989, p. 12) diz crer que, “muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”. Então acreditar numa ideia de que ler um alto número de páginas vai resultar no melhor emprego da leitura, não necessariamente se faz um pensamento

coerente, uma vez que mais do que quantidade, é importante ressaltar as informações que ficam e se tornam importantes e interessantes para quem ler.

A insistência na quantidade de leituras sem a integração dos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

Na categoria “*Relação com a leitura em situações do cotidiano*”, conseguimos extrair os seguintes registros:

Lucas: <i>“Leio mais quando é a bíblia.”</i>
Maria: <i>“Leio quando a professora bota pra ler [...] pra ganhar ponto e eu gosto as vezes. E as mensagens do celular também quando chega.”</i>
Julia: <i>“Eu pesquiso no Google histórias de terror e fico lendo.”</i>
Francisca: <i>“Só o dever de casa do meu menino. O pouquinho que eu sei eu ajudo.”</i>
Pedro: <i>“Às vezes leio livros mesmo. E coisas no celular.”</i>
Lúcia: <i>“Pelo pouco que estudei aprendi muito. Hoje eu posso ler as bulas de remédio, os rótulos das coisas, mensagem do celular, leio a bíblia. O pouco que eu sei dá pra ler muito bem.”</i>

Partindo para as experiências de leitura atualmente, a discussão ganha um tom mais uniforme à medida que os relatos são mais semelhantes independentemente da idade dos sujeitos entrevistados. Tanto os estudantes quanto os seus pais (de acordo com a maioria das respostas) mantém alguma ligação mais constante com a leitura e ainda destacam o celular como principal ferramenta.

Ter essa informação da utilização do celular como principal ferramenta em situações do dia a dia que levam a ler algo, não quer dizer que essas situações sejam constantes ou no caso dos estudantes, estejam relacionadas diretamente à escola e suas atividades, porém dá margem para o desenvolvimento de uma nova estratégia de ensino.

Faz-se necessário na educação, construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. Desta forma, os recursos tecnológicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação

mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso pedagógico (CARVALHO, 2009, p.3).

As experiências de leitura fora da escola devem fazer parte do currículo e das estratégias didáticas e metodológicas envolvendo o ler e o escrever, como uma forma de maior aproximação da realidade do estudante, assim como de atualização da prática desenvolvida no ambiente escolar.

Além disso, os meios tecnológicos e digitais estão presentes em diversas ocasiões da sociedade como um todo, não estão desligados da rotina da escola, e os estudantes se sentem atraídos pelas ferramentas tecnológicas, à medida que mantêm algum acesso a essas ferramentas, desenvolvem novas formas de interação (SANTOS, 2022).

As formas de interação com o uso das tecnologias desenvolvem novos gostos, inclusive pela leitura, que no contexto da escola se apresenta como uma dificuldade, pelo menos quando se observa pelos relatos dos estudantes a resistência em participar dos momentos de leitura. Um exemplo disso é o caso de Julia, que diz não ler na escola por não gostar de ler em público, mas se tratando das experiências de leitura do dia a dia, diz procurar no *Google* por histórias para ler, de acordo com o gênero que prefere.

A prática de leitura em telas digitais pode ser observada nos bancos, nos letreiros de ônibus e nos diversos painéis digitais espalhados nas ruas dos municípios. Para além do contexto doméstico, se torna ainda mais comum que as práticas leitura aconteçam frequentemente através das telas digitais pela forma como estão presentes nos diferentes espaços sociais.

Pai do Lucas: *“Bom, eu gosto muito de ler as notícias, antes era no jornal, agora como é tudo tecnológico eu acompanho pelo celular.”*

Pai da Maria: *Não sabe ler.*

Mãe da Julia: *“Nesse momento da minha vida eu gosto de ler. Pego qualquer livro dos meus meninos que estudam e abro em alguma página pra ‘mim’ ler. Agora o que mais gosto de ler é a minha bíblia. Assim, até mesmo pra não perder o hábito da leitura e pra ter mais conhecimento das coisas de deus.”*

Mãe da Francisca: *“No celular a gente lê tudo. Tudo que aparece no celular eu leio, principalmente naqueles negócios de notícias [...] leio é tudo. Antes de sair na televisão já ‘tô’ sabendo. Tenho um aplicativo de notícias. [...] Leio mais as notícias e as mensagens.*

Mãe do Pedro: “*Eu praticamente não leio muito assim em livros. Leio mais no celular, porque também pra poder a gente ler nos livros a gente tem que ir na biblioteca pesquisar, porque as vezes a gente quer uma coisa bem detalhada e aí não tem dentro de casa [...] no celular a gente vai lá, abre o aplicativo e lê de graça.*”

A maioria dos pais dos estudantes também trazem em seus relatos o uso do celular como principal ferramenta de leitura no dia a dia de suas atividades com diferenças nos registros dos estudantes: quanto ao uso social dos recursos oferecidos pelo celular. Enquanto os estudantes destacavam as situações de leitura ligadas às mensagens, textos de suas preferências; os pais trazem outros usos e sentidos para a leitura no celular, como parte das situações indispensáveis do cotidiano.

Por exemplo, Pedro diz que lê em livros físicos e “*coisas no celular*” sem trazer uma especificação do que são essas coisas, já sua mãe diz ler pelo celular quando precisa de informações mais detalhadas para determinada tarefa, usando o meio digital pela facilidade do acesso, por não ter o custo financeiro diretamente para isso e também do tempo de ir a uma biblioteca pesquisar por um livro.

O pai de Lucas e a mãe de Francisca também destacam a leitura das notícias pelos sites ou aplicativos como algo presente no seu dia a dia. Então, noto que os usos da prática de leitura até se assemelham entre a dos estudantes, mas quando se trata dos meios, cada um traz um significado para isso. No caso dos pais, as experiências de leitura se baseiam em situações relevantes no contexto social: notícias, participação na educação dos filhos, entre outros.

Na cultura digital, os gêneros digitais são utilizados em diversas práticas sociais de leitura e de escrita. Donas de casa utilizam mensageiros instantâneos para se comunicarem com seus filhos, grande parte da sociedade usuária de tecnologias digitais está inserida nos grupos virtuais de aplicativos móveis como o *WhatsApp*, por exemplo, atuam no cotidiano de grande parte da população que interage de forma online. Isso tem relação com as práticas de leitura na sociedade moderna permeada pela cultura digital (SANTOS, 2022, p.61).

A citação constante dos meios digitais nos relatos de pais e estudantes que participaram dessa pesquisa, é apenas um recorte do contexto da sociedade que vemos e vivemos atualmente. Cada vez mais os aplicativos de conversas, redes sociais, mídias digitais se entrelaçam na vida das pessoas, considerando não apenas um contexto de descontração, interação com amigos, meios de informações.

O *WhatsApp*, por exemplo, como uma ferramenta muito utilizada para a troca de mensagens de texto e áudio, contribui para isso que Santos (2022, p.61) chama de “[...]”

práticas sociais de leitura e de escrita”, visto pelas suas variadas funções enquanto meio de comunicação.

Diante disso, esses meios digitais estão presentes na vida dos sujeitos nas mais diversas práticas sociais, seja na interação entre os indivíduos, na educação, no acesso às notícias nos diferentes meios sociais, seja nas empresas e trabalhos diversos, que utilizam meios digitais na execução de atividades como envio e recebimento de e-mails, recursos eletrônicos, entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de analisar as experiências de leitura presentes no cotidiano dos pais e estudantes da EJA, trouxe duas realidades sobre as práticas de leitura dos estudantes e de seus pais, como elementos de interpretação, comparação e reflexão, a partir dos dados coletados nos encontros realizados na escola de ensino fundamental, Francisco Januário, em Redenção/CE.

Para isso, optei por fazer uma contextualização histórica sobre a EJA, quanto às diversas mudanças no processo de articulações voltadas para a educação de jovens e adultos e que foram fundamentais para chegar ao que conhecemos hoje na modalidade. Somente depois disso, a discussão acerca da leitura e os assuntos oriundos da alfabetização e letramento e as variadas experiências de leitura.

O intuito aqui é mostrar o quanto o conhecimento sobre as experiências de leitura vividas no cotidiano, se consideradas, podem contribuir positivamente no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que utilizem essas experiências como ponte para a aproximação com o exercício da leitura.

O assunto se faz relevante por conta do seu conteúdo amplo e essencial, pois a EJA enquanto modalidade repleta de especificidades, recebe um sentido mais que abrangente quando se pensa na composição das suas funções, desde o processo formação de educadores, construção de conhecimentos, valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos que compõem essa modalidade, didáticas utilizadas nas dinâmicas das aulas, entre outros aspectos (ARROYO, 2011).

Além disso, também tem a importância de se falar sobre a leitura e o quão amplo se torna o seu conceito quando se analisa os efeitos na vida do sujeito de acordo com os seus usos nos diferentes contextos. É sempre bom, lembrar o que Freire (1989) diz sobre a leitura da palavra vir depois da leitura do mundo, o que contribuiu diretamente para uma leitura de mundo potente e transformadora, ao contrário, de uma leitura simplificada em decodificar letras, palavras e sílabas. A temática traz questões importantes a destacar não só na perspectiva acadêmica, mas também nas diversas esferas sociais que esse tema abrange.

A pesquisa qualitativa teve a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados, e posso dizer que obtive um bom resultado diante dos objetivos desse trabalho, percebendo a margem para uma reflexão que, nesse caso, preza as vivências e histórias de vida dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Os resultados encontrados levaram em consideração os 6 (seis) estudantes entrevistados em que a maioria de adolescentes com idades entre 15 e 16 anos. Notou-se que, pelo perfil etário, obtive menos narrativas do que esperava já que ambos não tinham tantos casos a relatar, pois haviam acabado de mudar do ensino regular para a EJA por transferência do próprio núcleo gestor da escola.

Diante disso pude concluir que, nesse caso, a EJA tem funcionado muito mais como um fator de correção das situações de distorção idade e série, atuando de forma restrita à dimensão que carrega. Isso considerando uma modalidade que traz no seu histórico, principalmente, sujeitos evadidos e vítimas de casos de exclusão e negação de alguns direitos básicos, entre eles o direito de acesso à educação básica (ARROYO, 2011).

Quanto aos demais estudantes é possível notar uma diferença nas narrativas, pois esses trouxeram relatos mais carregados de significados e apesar de ocultarem algumas informações, evidenciaram pontos referentes às circunstâncias e experiências de vida que contribuíram para que não pudessem dar continuidade aos estudos.

A diversidade de idade entre os estudantes só reforça a complexidade presente na EJA, visto que traçar métodos de interação entre a turma, articulação do ensino científico com as realidades dos estudantes fora da escola, se tornam tarefas quando pautamos as discussões nas práticas pedagógicas.

Quanto às entrevistas realizadas com os estudantes percebi que todos tinham questões importantes a relatar, sobre as suas experiências com escola anteriores à inserção na EJA, e principalmente sobre as dificuldades de participação nas dinâmicas realizadas em sala de aula (já no contexto de EJA), acima de tudo nas atividades de leitura. Porém, apesar disso todos tinham suas falas mais contidas.

Quanto as lembranças dos pais desses estudantes, é nítida a mudança na forma de relatar as informações, pois os pais tendem a falar mais abertamente e com uma rica quantidade de detalhes. Se os estudantes falam que a experiência com a escola antes da EJA foi boa, os pais falam de como foi, o que era bom, o que os impediu de estudar, do que sentem saudade – tudo isso sem mesmo precisar acrescentar mais pormenores à pergunta.

No que se refere aos episódios significativos de leitura no cotidiano dos pais e estudantes e entender se existiam desafios, as experiências dos pais dos estudantes no seu dia a dia vem carregadas de muitas lembranças do tempo da escola, e dos estudantes no contexto escolar e no dia a dia fora dela.

Em compensação, em relação aos pais, trouxeram as experiências de acesso à biblioteca, leitura de histórias, momentos reservados para leitura livre, mas também experiências em que a leitura era utilizada como castigo. Algo curioso que observei nos relatos sobre as diferentes experiências de leitura, foi que naturalmente as lembranças dos pais sobre a leitura na escola se diferenciavam dos relatos dos filhos, porém, se tratando das experiências no dia a dia os relatos foram se tornando semelhantes.

A principal semelhança foi a respeito do celular ser o principal na lista de fatores ou situações que levam os sujeitos da pesquisa a lerem algo, e até mesmo se tratando de livros, o foco se torna uma leitura em telas digitais. De acordo com os entrevistados, o celular facilita o acesso à materiais como livros, textos diversos, bem como o acesso às informações, notícias, entre outros aspectos.

Isso faz pensar o quanto as práticas se modificam com o passar do tempo, e isso abrange a educação, as interações sociais, as formas de trabalho, e não é diferente com a leitura e os usos da mesma, inclusive a forma como esse usos vão se estabelecendo de acordo com a realidade.

Nessa ótica, o professor-alfabetizador compreende que a linguagem é uma construção histórica, com mudanças inerentes nos seus usos, tipos, significados e funções. Percebe a articulação existente entre linguagem e realidade e compreende que o texto não é uma ação natural, mas demanda compreensão das relações existentes entre o texto, o contexto e a realidade (SCHWARTZ, 2012, p. 49).

As experiências de leitura que encontrei estavam diretamente ligadas aos meios tecnológicos, principalmente por meio do celular e suas ferramentas, como no acesso aos sites de notícias, os aplicativos de conversa e a infinidade de possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos, *internet* e diferentes mídias digitais.

Numa realidade em que os recursos tecnológicos se fazem cada vez mais presentes nas variadas esferas e relações sociais, as formas de comunicação, interações, informações estão cada vez mais conectadas aos meios tecnológicos. De acordo com os dados levantados nessa pesquisa, o meio mais comum é o celular, presente na vida tanto dos estudantes quanto dos seus pais.

Essa realidade obviamente se estende para vários contextos inclusive a escola, que percebendo essa realidade, deve se alertar para desenvolver metodologias que articulem esses recursos com o processo de ensino e aprendizagem na rotina das aulas, até mesmo por conta das condições, discutindo com os estudantes sobre os usos e os sentidos.

Se já existe uma utilização do celular nas experiências de leitura tanto no cotidiano dos estudantes quanto dos pais, uma proposta de parceria entre escola e família, por exemplo, poderia compor e facilitar o trabalho de aproximação com a prática da leitura na escola. Isso pensando em um contexto de EJA em que a maior parte dos estudantes da escola pesquisada era formada por adolescentes.

Avaliando todos os pontos trazidos nessa reflexão, percebe-se a presença constante e praticamente central dos meios digitais na rotina dos sujeitos em diferentes e variados contextos. Sendo assim, era de se esperar que as experiências de leitura estivessem inclusas nesse cenário. Diante de todos esses aspectos, os resultados atenderam à pesquisa, como resposta aos objetivos formulados, e foram alcançados de forma muito satisfatória que, possivelmente, contribuirão para as discussões acerca do tema abordado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, A.G; FERREIRA, A. T. B. **A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 13-30, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.19-50, 2011.

BAYMA-FREIRE, Hilda; ROAZZI, Antonio; ROAZZI, Maira M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 2, n. 1, p. 35-40, 2015.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos et al. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. suppl 1, p. 2411-2421, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2000.

BRITO, Sávio Breno Pires et al. **Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI.** *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Diversos olhares sobre a educação de jovens e adultos-EJA: uma revisão de literatura (1976-2004).** *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 3, p. 116-141, 2014.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos.** PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009.

COELHO Ana Maria Simões; EITERER Carmem Lúcia. **A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.169-184, 2011.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, ALMM. **Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 06 jan. 2022.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra**. Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação, v. 25, p. 01-09, 2011.

FERREIRA, Miriam. **Práticas Pedagógicas em Sala de Aula para Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 18, p. 85-88, 2021.

FERREIRA, Sandro Rodrigues. **Aulas remotas em tempos de pandemia: Principais aplicativos utilizados**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins. Tocantinópolis, TO, 2022.

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

FRIEDRICH, Márcia et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LOPES, Edjonas Silvana; SILVANA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes. **Campanhas de Educação de Jovens e Adultos-EJA: Aspectos Históricos e Avanços**. ID online. Revista de psicologia, v. 10, n. 32, p. 147-163, 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MINEIRO, Márcia; DA SILVA, Mara A. Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. **PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas.** Momento-Diálogos em Educação, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar em Revista, p. 83-100, 2007.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; DE AGUIAR, Paula Alves. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos.** Fórum Linguístico, v. 6, n. 2, p. 55-65, 2009.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Rev Bras Estudos Pedag, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

REIS, Alberto Olavo Advincula *et al.* **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, p. 184-189, 2014.

SANTANA, Aurea Belém Farias. A leitura na educação de jovens e adultos - EJA como processo de interação social. **Seminário Gepráxis**, Bahia, v. 6, n. 6, p. 374-385, 2017.

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos.** 2022. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

DA SILVA, Ellery Henrique Barros; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilde Chaves. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 29-44, 2020.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2005.

Disponível

em:

https://www.academia.edu/download/57140703/LDB_93.94.96.pdf

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio (Porto Alegre. 1997), v. 8, p. 18-22, 2004.

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – PERGUNTAS PARA OS ESTUDANTES

DADOS SOBRE O(A) ENTREVISTADO(A): (opcional)

PERGUNTAS:

- 1) Como foi a sua experiência com a escola antes de se inserir na Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Como a escola tem contribuído para sua aproximação com a leitura?
- 3) Qual a sua relação com a leitura no dia a dia? Em que situações a leitura se faz presente?

APÊNDICE 2 – PERGUNTAS PARA OS PAIS DOS ESTUDANTES

DADOS SOBRE O(A) ENTREVISTADO(A): (opcional)

PERGUNTAS:

- 1) Como foi o seu tempo de escola? Como era no colégio?
- 2) A escola insistia para que você estivesse sempre lendo? Se sim, como era?
- 3) No seu dia a dia, em que situações você precisa ou gosta de ler algo?