

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Yvana Claudia Bezerra Soares

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**Taubaté – SP
2024**

Yvana Claudia Bezerra Soares

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa de
Dissertação da Universidade de Taubaté, como
requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre
pelo Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para
a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente para a Educação
Básica

Orientadora: Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa

**Taubaté – SP
2024**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S676p Soares, Yvana Claudia Bezerra
Práticas pedagógicas de leitura na educação de jovens e adultos /
Yvana Claudia Bezerra Soares. -- 2024.
122 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Cleusa Vieira Da Costa, Departamento de
Pedagogia.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação de Jovens e Adultos.
3. Leitura. 4. Letramento I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós- graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa
Assinatura _____

Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha
Assinatura _____

Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
Assinatura _____

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho à minha querida família que, com muito esforço, me auxiliou desde a formação inicial até todo o percurso da minha vida profissional. Dedico também ao meu esposo que estava comigo em grande parte dessa trajetória, me auxiliando e dando toda força necessária. E, por fim, à minha professora orientadora Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa pela primordial ajuda na orientação e na elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, durante todo o tempo da minha existência, e com todo amor e misericórdia, vem guardando a minha vida e providenciando tudo que eu necessito da melhor maneira possível, e, em nenhum momento, me deixou faltar forças para vencer as etapas da minha vida pessoal e profissional.

Agradeço muito ao meu filho que mesmo tão pequenino entende que estou estudando e preciso me afastar frequentemente, não consigo brincar nos momentos que ele quer, e infelizmente, muitas vezes, não consigo dar o colo necessário no momento que ele precisa, pois estou em voltas com leituras e trabalhos a fazer.

Quero agradecer imensamente ao meu esposo por todo o incentivo para fazer esse curso, agradeço por você estar me ajudando a suprir todas as lacunas que, por enquanto, preciso deixar vazias para poder me dedicar ao meu mestrado, obrigada por segurar forte na mão do nosso filho e não deixar nada faltar a ele, agradeço o apoio financeiro e moral dado a mim em todo o momento, sem você provavelmente eu já teria desistido.

Agradeço muito aos meus pais que sempre embarcam nos meus sonhos e estiveram presentes em todos os meus momentos acadêmicos e profissionais, e vibraram quando eu disse que entraria para o mestrado, dizendo que ajudariam no que fosse necessário.

As minhas amigas e irmãs de coração, Rivania Sardinha e Andréa Santana, vocês fazem parte da minha vida muito mais do que imaginam, obrigada por todo o incentivo, obrigada por ouvir minhas lamúrias, e obrigada por não me deixarem fraquejar nos piores momentos.

A minha amiga, Ângela Bonadiman, muito obrigada por ter vibrado comigo no momento que eu disse que iria me inscrever para o mestrado se colocando à disposição com toda ajuda necessária.

Aos meus colegas de curso, agradeço por todo o auxílio, toda ajuda nos momentos de desespero, por me estenderem a mão em todas as atividades que não consegui fazer sozinha, aos meus amigos especiais do Espírito Santo, vocês foram primordiais para a construção desse processo.

A todos os meus amigos e professores que fizeram parte do meu percurso como docente, vocês me ajudaram a alcançar muitas das minhas vitórias até aqui.

Agradeço também a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, levaram-nos a entender e a refletir nossas ações como professores para a construção deste memorial.

À professora e ex-orientadora, Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, que esteve comigo até parte do processo, minha eterna gratidão por compartilhar comigo sua sabedoria, seu tempo e suas experiências. E a minha orientadora, Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa, agradeço por pegar em minha mão e me conduzir com tanto amor, paciência, sabedoria e leveza até o final desse processo.

Por fim, agradeço a todos os familiares e amigos que estão sempre comigo e me ajudam nos momentos necessários e me motivam a viver bem mais feliz e melhor.

“Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio de que de nenhum modo, necessita limitar-se a alfabetização pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado” (PAULO FREIRE, 1967, p 5).

RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado profissional da Unitau, com a linha de pesquisa voltada para a Formação Docente na Educação Básica, abordou a temática da leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados, no ensino fundamental anos finais, foram 16 pesquisados, em escola da rede pública municipal rural de uma cidade do litoral sul do Espírito Santo. O objetivo geral desse estudo foi desenvolver e implementar um projeto de leitura na rotina das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando à formação de hábitos de leitura entre os alunos. O projeto buscou utilizar materiais de leitura que estivessem diretamente relacionados às atividades cotidianas e/ou profissionais dos educandos, com o propósito de aprimorar a compreensão dos conteúdos curriculares, de enriquecer o vocabulário e, conseqüentemente, que pudessem contribuir para a promoção da educação libertadora. Numa abordagem de natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida ao longo de 3 meses, nas aulas de Língua Portuguesa, com estratégias diferenciadas de leitura. A partir das sequências didáticas, produzimos e utilizamos os dados coletados do questionário sociodemográfico com questões abertas e fechadas, além de uma roda de conversa com o grupo, no início e no fim das atividades, e o projeto de leitura composto de seis sequências didáticas. Além do uso do diário de campo e de registros fotográficos, indicaram que a aplicação do projeto possibilitou um maior engajamento dos alunos nas atividades de leitura, uma reestrutura na concepção de leitura, um amadurecimento na capacidade leitora, além de possibilitar a reflexão da própria prática da pesquisadora-professora. Os resultados dessa abordagem envolveram a superação de obstáculos educacionais na implementação de projetos de leituras variadas no contexto educacional de Jovens e Adultos (EJA). Foi percebido que, no início do projeto, o que eram apenas tentativas do ato de ler, tornaram uma percepção concreta da necessidade cultural e social dos alunos quanto à leitura, isso proporcionou maior qualidade, na educação, especialmente ao promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita. Os pesquisados perceberam e relataram a necessidade da leitura a partir das práticas desenvolvidas. A ênfase, na leitura e na escrita, foi fundamental para a promoção da aprendizagem. Ao considerar as experiências individuais dos alunos, seus contextos e a análise do ambiente social em que vivem, foi possível criar práticas pedagógicas que não apenas impulsionam a aprendizagem, mas também preparam os alunos para serem cidadãos ativos e engajados em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

This research from Unitaú's professional Master's degree with the line of research in Teacher Training for Basic Education addressed the theme of Reading by Youth and Adult Education (EJA) students enrolled in elementary education in the final years, 16 surveyed, in a municipal public school rural area of a city on the South coast of Espírito Santo. The general objective of this study was to develop and implement a reading project in the routine of Youth and Adult Education (EJA) classes in the Final Years of Elementary School, aiming to form Reading habits among students. The Project sought to use Reading materials that were directly related to students' daily and/or professional activities, with the purpose of improving understanding of curricular content, enriching vocabulary and, consequently, contributing to the promotion of liberating education. Using a qualitative approach, the research was developed over 3 months, in Portuguese language classes, with different Reading strategies. From the didactic sequences, we produced and used the data collected from the sociodemographic questionnaire with open and closed questions, in addition to a conversation circle with the group at the beginning and end of the activities, and the Reading Project composed of six didactic sequences, in addition to the use of the field diary and photographic records, indicated that the implementation of the Project enabled greater student engagement in Reading activities, restructured the conception of Reading, matured reading skills, in addition to enabling reflection on the researcher's own practice teacher. The results of this approach involved overcoming education obstacles in the implementation of varied readings projects in the education context of Youth and Adults (EJA). We realized that at the beginning of the project, what were just attempts to read became a concrete perception of students' cultural and social need for Reading, which provided greater quality in education especially by promoting the development of oral and written communication. Those surveyed realized and reported the need for Reading based on the practices developed. The emphasis on Reading and writing was fundamental to promoting learning. By considering students' individual experiences, their contexts and analyzing the social environment in which they live, it was possible to create pedagogical practices that not only boost learning, but also prepare students to be active and engaged citizens in society.

KEYWORDS: Reading. Literacy. Youth and Adult Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade.....	78
Gráfico 2- Sexo biológico.....	79
Gráfico 3- Grupo étnico.....	80
Gráfico 4- Gostam de ler?	82
Gráfico 5- Considera-se um bom leitor?	83
Gráfico 6- Dedicção à leitura na semana	84
Gráfico 7-Tipos de leituras preferidas	86
Gráfico 8-Possui livros em casa?.....	87
Gráfico 9-Formas que adquirem materiais de leitura	88
Gráfico 10 -Hábito de comprar livros	89
Gráfico 11- A última leitura realizada foi feita há quanto tempo?.....	91
Gráfico 12- Ambiente preferido para leitura	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência de Leitura de Imagens	67
Figura 2- Sequência Leitura de Imagens	67
Figura 3 - Sequência Leitura de Imagens	68
Figura 4- Sequência Leitura de Reportagens.....	69
Figura 5- Sequência Leitura de Reportagens.....	69
Figura 6- Sequência Pizza Literária	70
Figura 7- Sequência Pizza Literária	70
Figura 8- Sequência Pizza Literária II	71
Figura 9- Sequência Pizza Literária II	71
Figura 10- Sequência Feed de Notícias	72
Figura 11- Sequência Feed de Notícias	73
Figura 12 - Sequência Montagem da Biblioteca Pessoal	74
Figura 13- Sequência Montagem da Biblioteca Pessoal	74
Figura 14- Sequência Montagem de Biblioteca Pessoal	75
Figura 15- Categorias de estudo	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Números de matrículas na EJA em 2021.	26
Quadro 2 - Características dos participantes	27
Quadro 3 - Periódicos CAPES	48
Quadro 4 - Biblioteca UNICAMP	49
Quadro 5 - BDTD-BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	49
Quadro 6 - Textos selecionados.....	50
Quadro 7 - Organização das Práticas Pedagógicas.....	65
Quadro 8- Caracterização dos participantes	93

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNITAU – Universidade de Taubaté

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

GDE – Gestão de Dados e Estatística.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PEI – Programa de Educação Integrada.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	25
1.2 Delimitação do Estudo	26
1.3 Problema.....	28
1.4 Objetivos.....	29
1.4.1 Objetivo Geral	29
1.4.2 Objetivos Específicos	29
1.5 Organização da Dissertação.....	30
2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR	31
2.1 Leitura: conceito e direito.....	33
2.2 Histórico da EJA no Brasil	35
2.3 Navegando pelas palavras: o universo da leitura na educação para jovens e adultos ...	43
2.4 Visão geral das investigações sobre a relevância da leitura na educação de jovens e adultos no ensino básico: estudos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca da Unicamp e BDTD.	48
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 Participantes	58
3.2. Instrumentos de Pesquisa	59
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados	63
3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados).....	64
3.4.1 Trajetória das Sequências Didáticas /Práticas Pedagógicas	66
3.4.1.1. Primeira sequência - Leitura de Imagens	66
3.4.1.2. Segunda sequência - Leitura de Reportagens	68
3.4.1.3 Terceira sequência - Pizza Literária	70
3.4.1.4 Quarta sequência - Pizza Literária 2.....	71
3.4.1.5 Quinta sequência - <i>Feed</i> de Notícias	72
3.4.1.6 Sexta sequência - Biblioteca Pessoal.....	73
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	76
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	77
4.1.1 Idade	77
4.1.2 Sexo biológico	78
4.1.3 Grupo étnico	79
4.2. Quanto à leitura	80
4.2.1 Categoria 1 – Gostam de ler	81
4.2.2 Categoria 2 – Por que não fazem leitura?.....	84

4.2.3 Categoria 3 – O que leem e como leem?	85
4.3 O projeto – análise e discussão.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - Roteiro para questionário com alunos da EJA.....	109
APÊNDICE B / PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA INICIAL	112
APÊNDICE C/ PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA FINAL	113
ANEXO A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO	114
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	116
ANEXO C - CONSENTIMENTO PÓS- INFORMAÇÃO.....	118
ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	119
ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	120
ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO	121

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Escrevendo Lembranças de Minha Trajetória Pessoal, E o Processo de Minha Identidade Docente

Motivação

Comecei a estudar cedo e sempre fui uma aluna dedicada, sempre observei minha mãe e minhas primas que também eram professoras, brincar de escolinha era minha predileção, pois esse universo educacional fazia parte da maioria dos profissionais da minha família. Sempre brinquei de dar aulas para meus priminhos menores e para minhas bonecas, sempre tive muitos livros didáticos e livrinhos de historinhas também, e aquilo tudo sempre me fez muito feliz.

Estudei e me formei professora, há mais de vinte anos trabalho como educadora, profissão que exerço com muita dedicação e amor. Sabemos que os desafios e as adversidades são constantes e é sempre necessário o nosso aperfeiçoamento, por isso, ingressei no Mestrado Profissional de Educação na Universidade de Taubaté.

Como regente de classe, participei de muitos momentos que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha ação docente. Tardif (2014, p. 33) defende que esses saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).

Nesse sentido, a escrita deste memorial é muito significativa, pois, ao fazer uma narrativa de minha história de vida pessoal e profissional, é possível expressar a minha subjetividade de maneira crítica e reflexiva. Conforme Placco e Souza (2015, p. 31)

O ato de lembrar pode trazer consigo recursos de vitalidade e ânimo gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida, revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados. Esse movimento favorece possíveis inclusões e interpretações, atuando diretamente sobre nossa porosidade e potencializando nossas aprendizagens (Placco e Souza, 2015, p. 31).

Descrever fatos de nossa vida é muito empolgante como citam os filósofos, fazem-nos lembrar de fatos que nos fazem mais vivos e tornam nossa vivência acadêmica muito mais feliz.

Os primeiros passos desta jornada.

Quando criança, era sempre muito curiosa e esperta, e como diziam alguns da família, muito inteligente, estava sempre buscando por algo a mais, um aprendizado maior.

Fui para escola aos 5 anos de idade e, com pouco tempo, aprendi a ler, o que surpreendeu muito meu professor, pois nunca havia estudado antes, penso que essa facilidade se deve ao fato de estar sempre próxima a muitos livros de leitura e materiais didáticos, que me faziam criar e voar alto.

Venho de uma família de trabalhadores, meu pai era tratorista e só estudou até a 4ª série do fundamental I, já minha mãe cursou Ciências Sociais em uma faculdade da rede privada de nossa cidade. Minha mãe, como professora, sempre cobrou muito de mim, mas não costumava ter aborrecimentos, pois eu amava estudar, estar próxima a livros era uma predileção minha, por esse motivo, tive facilidade para aprender a ler e a escrever, pois fazia parte da minha rotina diária antes mesmo de eu entrar na escola.

Em minha casa, morava uma prima que, por motivos familiares, veio do Rio de Janeiro para o Espírito Santo, ela era 5 anos mais velha do que eu, porém não sabia ler e nem escrever, e eu, quando percebi que ela não tinha facilidade de fazer as atividades, coloquei-me com muito orgulho a ser sua professora, e fazia isso com muito prazer.

Terminei meu fundamental, com muita facilidade, em uma escola particular de minha cidade, logo após, migrei para uma instituição pública onde cursei o magistério pois, na minha cabeça, estar em voltas com livros, leitura e escrita era o meu prazer.

Durante o meu percurso, no magistério, eu já era procurada por parentes e vizinhos para dar algumas aulas particulares, e, por minha mãe ser professora e coordenadora de uma escola da rede estadual próxima a nossa casa, eu sempre estava por lá para cobrir como substituta os professores que, por algum motivo, precisavam faltar e isso só reafirmava minha vontade de ser professora.

Também, durante o magistério, fui convidada a fazer um cursinho com o tema “Atividades Lúdicas da Pré-Escola” e, muito compromissada, resolvi que precisava fazê-lo. Fiz o curso que foi de grande aprendizado e, ao final, a ministradora do curso nos chamou para entregar o certificado. Naquele momento, ela começou a discursar e dizer que, naquele dia, além de ministrar o curso ela estava à procura de alguém para substituí-la, em uma escola da rede privada da cidade, e disse que a pessoa escolhida tinha sido eu.

Naquele dia, esperava por muitas coisas, muitos aprendizados, porém foi ali que meu percurso como professora começou, aceitei o cargo e, na segunda-feira, eu já estava assumindo uma sala de aula só minha, e foi minha realização. Terminei meu magistério, e como tinha muita facilidade com leitura e escrita, decidi cursar Letras em umas das faculdades de minha cidade.

O encantamento no decorrer da graduação

Iniciei minha vida acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa. Meus pais sempre me apoiaram na minha escolha, pois sabiam que eu tinha muita certeza do que eu queria, porém sempre ouvi de amigos e parentes que a profissão que eu escolhi era para ter aborrecimento, a desvalorização era declarada, é triste, mas comum perceber a desvalorização em nosso campo docente como mostra Barreto (2015, p. 687) há uma questão de baixa atratividade da profissão, que perde para oportunidades mais vantajosas de emprego no mercado de trabalho.

A minha escolha pela Língua Portuguesa se baseou muito pelas minhas facilidades com a linguagem, sempre escrevi bem e era assídua, na biblioteca, amava ler, então muitos professores me influenciaram a realmente seguir esse caminho. Afinal, “o jovem não baseia sua decisão apenas nos familiares. Ele é influenciado pelos pares, que são os ‘outros’ significativos na sua vida” (Santos, 2005, p. 59).

Minha escolha muito se deve também a uma professora que foi a professora Isis, pessoa que é até difícil descrever, eu olhava para ela e pelo amor que ela tinha ao explicar os conteúdos me encantei mais ainda pela Língua Portuguesa.

As atividades, os trabalhos acadêmicos sempre nos levavam para a prática e atuação nas escolas da educação básica. Essa interação com as instituições de ensino era importante para que os estudantes pudessem presenciar a realidade educacional e construir os saberes da atuação por meio da vivência e da experiência, como apresenta Shulman (2005) em sua síntese das três aprendizagens:

[...] há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (Shulman, 2005, p. 51).

Na faculdade, os semestres foram passando e eu me encontrava cada vez mais naquele meio. Participar de todas as atividades propostas, seminários, mesas redondas com pares era muito importante para meu crescimento profissional.

O “terror” no estágio supervisionado

Entrar no estágio supervisionado, para mim, não foi uma experiência muito agradável, antes de entrar para o estágio, já tinha minha própria turma, a minha sala de aula (que era de educação infantil), o que me deixou muito confiante em ir ao estágio, afinal, eu já dominava uma sala de aula, estava tudo tranquilo.

Fui então cursar a disciplina estágio supervisionada que tinha uma parceria com a prefeitura da cidade, esse núcleo era composto por turmas com etapas do ensino fundamental anos iniciais e finais, os professores da turma éramos nós estagiários orientados por nossas supervisoras na faculdade.

O funcionamento do projeto ficava, no primeiro andar de uma igreja católica de um dos bairros da cidade, bairro esse muito perigoso, de periferia. Observávamos que grande parte dos alunos eram defasados em sua idade/série e isso os tornava bastante desmotivados e alguns ficavam muito agressivos também. Apesar de ter experiência, em sala de aula, tive muita dificuldade em lidar com as situações que a escola apresentava, situações essas que eu não tinha passado com minhas turmas anteriores. Uma das coisas que trazia grande desafio para aquele projeto era a rotatividade de profissionais, pois estávamos ali durante o pequeno prazo do estágio, depois íamos embora e entrava outro profissional, esse não gerava vínculos, trazia muita instabilidade para os alunos, na verdade, eles nunca sabiam como os professores iam lidar com as situações, pois não sabiam quem eram os professores. A indisciplina era muito grande por conta desse distanciamento todo, “as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (Huberman, 2000, p. 41).

Esse foi meu último ano de estágio já que, grande parte do estágio, foi-me descontado por já ter carteira assinada como professora em uma escola da rede privada da cidade. Foi um último ano de estágio ruim, complicado, incerto, cumprir aquele tempo de estágio foi horrível, desesperador. Na época, eu tinha 22 anos, e, apesar de ter um pouco de experiência de sala de aula, nada se comparava ao que passava naquele estágio, apesar do projeto ser muito bonito, no papel, seu funcionamento era muito insuficiente, preparava lindas aulas de leitura, excelentes

comandos de produção textual, tal qual era ensinado, nas aulas da faculdade, porém na prática não funcionava. Em muitos momentos tive que ser rude para cobrar comportamento da turma, mas ficava sempre parecendo que, da minha parte, o domínio de sala não existia, meu consolo era ver que, nas salas ao lado, nada era diferente.

A busca por novos saberes

No momento atual, estou na fase da diversificação da minha profissão docente. Huberman (2000) nos diz que

Os professores nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas. Na amostra Prick (1986) esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos pontos administrativos (Huberman, 2000, p. 42).

Nessa ocasião de atuação profissional, estou em busca de novos desafios, buscando também novas práticas. Assim, poderei diversificar as metodologias didático- pedagógicas, aprendendo novos conceitos e assuntos sobre a profissão docente.

Atualmente no ano de 2022, iniciei, na Universidade de Taubaté – UNITAU, o Curso de Mestrado Profissional em Educação, em busca de novos conhecimentos que pudessem agregar à minha formação docente e para a minha trajetória profissional.

Logo no início da seleção, fiquei muito apreensiva se daria conta de enfrentar um mestrado por causa da demanda de aulas que tenho, mas o mestrado foi algo que sonhei por muitos anos, então enviei minha documentação e fiz toda a organização de aulas para poder encarar essa nova jornada.

Muitas mudanças aconteceram com a rotina de mestrado, nos meus dias, moro muito distante da faculdade e, para esses trabalhos de nível de pós-graduação, é necessário que o aluno se coloque muito a fazer trabalhos e leituras, fui obrigada a me organizar da melhor maneira possível, dentro das minhas aulas que estão divididas nos turnos matutino, vespertino e noturno, para atender da melhor forma minha demanda acadêmica.

Logo na primeira semana de aula, fiquei preocupada se daria conta de continuar, mas com a ajuda dos colegas de curso e a grandiosa equipe de professores me ajudaram a ter mais segurança e a decidir continuar e ir em busca das respostas que faltavam em minha formação profissional.

Hoje, sinto-me totalmente transformada pelas aulas, estou iniciando minha pesquisa, e percebo que meu olhar sobre a educação está totalmente mudado e a mentalidade sobre a profissão docente também. Nos grupos de estudo, nas discussões em grupo, durante as aulas com o grupo de professores e colegas, é nítido ver meu posicionamento como pesquisadora, na área da educação, por isso tenho plena consciência que fiz a escolha certa para minha vida profissional e basta me esforçar e continuar a trilhar este caminho para descobrir novas fontes do saber.

Refletindo sobre o assunto, observei minha trajetória em salas de aulas. Tive uma passagem breve pela rede particular e, logo em seguida, fui para a educação pública, e, logo no início, comecei a atuar na EJA. Percebi que se tratava de um público diferente, como iniciante, eu entregava a eles conteúdos exatamente como entregava aos alunos dos turnos matutino e vespertino, mas, com muita rapidez, percebi que os alunos da EJA precisavam de uma atenção especial, precisavam que as atividades tivessem direcionamentos que fizessem sentido a eles, e a partir daí, precisei buscar com amigos pedagogos um novo formato para minhas práticas em sala de aula. Percebi, então, que não era fácil encontrar práticas que conquistassem esse público, mas sabia da necessidade de pesquisar sobre esse assunto.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado ‘Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias’. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa tem como foco principal a leitura na Educação de Jovens e Adultos - EJA, abordando-a como mecanismo indispensável à inserção social de todo ser humano. A leitura contribui de maneira significativa na formação do aluno da EJA, ampliando seus conhecimentos, despertando o sentido crítico, permitindo discutir e vivenciar o mundo e expandir o seu olhar sobre ele.

Refletindo sobre o assunto, observei minha trajetória em salas de aula. Tive uma passagem breve pela rede particular e, logo em seguida, fui para a educação pública, quando, logo no início, comecei a atuar na EJA. Percebi que se tratava de um público diferente, como iniciante eu entregava a eles conteúdos exatamente como entregava aos alunos dos turnos matutino e vespertino, mas, com muita rapidez, percebi que os alunos da EJA precisavam de uma atenção especial, precisavam que as atividades tivessem direcionamentos que fizessem sentido a eles, e a partir daí, precisei buscar com amigos pedagogos um novo formato para minhas práticas em sala de aula. Percebi então que não era fácil encontrar práticas que conquistassem esse público, mas sabia da necessidade de pesquisar sobre esse assunto.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir, no que se refere ao público da Educação de Jovens e Adultos, sobre a importância que a leitura representa em suas vidas. E, nesse contexto, um dado importante sobre educação, no Brasil, é a taxa de analfabetismo que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos) entre pessoas de 15 anos ou mais. A Educação de Jovens e Adultos possui o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, ou ainda, a chance de serem alfabetizados na idade certa. Segundo Fonseca (2008, p. 26), o público da EJA são “adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora atravessados pela diversidade de gênero, etnia/raça, opção sexual, especificidades educativas, forjados nas relações sociais da produção”.

Durante minha prática pedagógica, tenho observado que, em sua maioria, os alunos da EJA possuem histórias semelhantes: reprovação, evasão, abandono familiar, trabalho infantil e juvenil para ajudar no sustento da família, migrações constantes e outras condições que fizeram com que abandonassem a escola. Sobre a EJA, uma pesquisa realizada pelo INEP (2019), revela que essa modalidade vem recebendo alunos do ensino regular. Sendo que, “[...] de 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA”. O que se percebe, nesses dados, é que, historicamente, uma grande parcela da população brasileira conviveu com o problema da dificuldade de acesso à educação escolar, assim como com a descontinuidade dos estudos.

O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, constitui-se de forma a compreender e referenciar a representação teórica de uma política pública educacional que busca promover efetivamente mudança, no cenário educacional do Brasil, dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública que era uma antiga reivindicação dos brasileiros. Em 11 de Abril de 1931, foi sancionado o decreto: 19.850, que aprovava o Conselho Nacional de Educação, mesmo com os decretos, muito precisava ser feito pelo ensino popular de 1º e 2º grau. Os educadores resolveram, então, se reunir, em dezembro de 1931, em uma Conferência Nacional, convocada pela Associação Brasileira de Educação, com a finalidade de discutir as diretrizes da educação popular, incluindo assim a EJA. Somente a partir da década de 1930, é que a Educação de Jovens e Adultos efetivamente começa a aparecer, no cenário educacional do país, quando, em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Também, nos anos 30, a partir do governo de Getúlio Vargas com a criação do regime militar, chamado de Estado Novo, houve o interesse de organizar a educação para entender as demandas do setor produtivo forte naquela época, pelas políticas de substituição de importação por consequência da Primeira Guerra Mundial.

A partir de 1932, a Educação de Adultos, no Brasil, ganhou maior importância, com a Cruzada Nacional de Educação, para combater o principal problema da nação, o analfabetismo. A constituição de 1934 embora tenha sido mais progressista no que se refere à educação, perdeu o espaço para a Constituição de processo de 1937 que tirava do Estado a responsabilidade para com a formação Educacional no país. Ghiraldelli (2008) cita que a Constituição de 1937 fez o estado renunciar à responsabilidade para com a educação pública, já que ela afirmava que o

estado desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino democrático. Em 1934, determinou-se que a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos seria substituído por um texto que desobrigou o estado de manter e de expandir o ensino público.

Ao longo da história da educação brasileira, pouco se fez para um ensino de qualidade para os jovens e adultos. Os anos de 1930 é um marco, na história, de acordo com Melo, Silva e Lopes (2004) pois é “quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública”, com o intuito de combater um dos principais problemas brasileiro, que é o analfabetismo (DIPIERRO, 2001). A partir de 1940, que se começa a pensar em uma educação voltada a essas camadas populares. Em 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SENA), que tinha como objetivo proporcionar educação básica e profissionalizante para adultos. Esse foi um marco inicial no reconhecimento da importância da educação de jovens e adultos.

Durante as décadas de 1950 e 1960, movimentos e ações se intensificaram com o trabalho de educadores comprometidos com a educação popular. Entre esses, destaca-se o educador Paulo Freire. Ele desenvolveu o método de alfabetização conscientizadora, também conhecido como Método Paulo Freire, que visava não apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover a conscientização política e social dos alunos. Seu enfoque estava na aprendizagem crítica e reflexiva, utilizando palavras geradoras que estavam relacionadas à realidade dos alunos, para que eles pudessem aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que compreendiam melhor sua situação social e se tornavam mais ativos na sociedade.

Esse método, amplamente conhecido como "educação problematizadora" ou "educação libertadora", teve um impacto significativo na Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e em outros países. Paulo Freire acreditava que a educação deveria ser uma ferramenta de empoderamento e de transformação social, capacitando os alunos a entenderem sua realidade e a se engajarem ativamente na busca por mudanças.

Nesse cenário, Freire (2002) propunha uma concepção de educação libertadora, a qual almeja, a partir das experiências vividas cotidianamente pelo aluno, a constituição de um processo emancipador no qual a leitura está intimamente vinculada à transformação social com a superação da opressão. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de respeitar os saberes dos educandos, suas realidades, pois impor “a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos para liberdade” (Freire, 2002, p. 27).

Para legitimar a educação voltada para jovens e adultos, que há muito tempo já ocorre em ambientes informais, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, na década de 1990. Nessa lei, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino integrante da educação básica, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Com a regulamentação da EJA e levando em consideração as reais necessidades dos adultos que desejavam retornar ao ambiente escolar, surge a necessidade de enfrentar a defasagem educacional causada pelo tempo fora da escola e pela necessidade de reavivar os hábitos de leitura. Diante desse cenário, é crucial que se adaptem para proporcionar, da melhor maneira possível, a aprendizagem e a alfabetização.

A LDB (1996) evidencia que a educação é um dever da família e do Estado e que sua finalidade é proporcionar ao educando pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A importância da educação é indiscutível, visto que ela é um processo contínuo, histórico e social que dura a vida toda (Chiarello, 2004).

A leitura se torna totalmente responsável por contribuir de maneira significativa na formação do aluno da EJA, ampliando seus conhecimentos, despertando o sentido crítico, permitindo discutir, vivenciar e expandir o seu olhar sobre o mundo. Nesse sentido, faz-se necessário conscientizar o público da EJA sobre a importância da leitura para a conquista da cidadania. Cabe ainda ressaltar a contribuição da temática para um ensino de qualidade, uma vez que a inclusão da leitura, na formação dos alunos da EJA, é fundamental para a sua integração social.

Sabemos que a leitura desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade em diversas dimensões. Primeiramente, ao ler, os indivíduos expandem seus horizontes intelectuais, adquirindo conhecimentos que vão além do currículo escolar, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas essenciais para a compreensão e interpretação do mundo ao seu redor. Além disso, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, fundamentais para a resolução de problemas complexos e para a inovação. Ao absorver diferentes perspectivas e experiências por meio dos livros, os estudantes também cultivam empatia e compreensão intercultural, fomentando um ambiente educacional mais inclusivo e plural. Sendo assim, sabemos que a leitura na EJA, é de extrema importância na educação básica, tanto para os alunos, tanto quanto para os docentes que se importam com a qualidade de ensino de seus alunos, e querem trabalhar com metodologias ativas no momento de ler. A leitura não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também prepara os indivíduos para enfrentar desafios futuros com uma base sólida de conhecimento e compreensão do mundo.

Em suma, o t3pico est1 inserido na 1rea de concentra33o "Forma33o de professores para a Educa33o B1sica" do programa de pesquisa intitulado "Educa33o: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias", bem como na linha de pesquisa "Forma33o Docente e Desenvolvimento Profissional" do Programa de P3s-Gradua33o do Mestrado Profissional em Educa33o da Universidade de Taubat3 - MPE UNITAU. Esse projeto de pesquisa aborda os processos e as pr1ticas de forma33o, com o objetivo de investigar os processos de capacita33o para professores da Educa33o B1sica, pol1ticas de forma33o cont1nua e o desenvolvimento profissional sob uma perspectiva ampla.

Ao atuar como professora da L1ngua Portuguesa, na EJA, esse momento da minha carreira veio repleto de ang1stias e anseios, sobre como abordar minha pr1tica e contribuir para uma aprendizagem mais significativa. E, partiu, inicialmente, dessa curiosidade e instinto investigativo, que, como Paulo Freire (1983) descreveu, 3 necess1rio definir o que se entende por realidade concreta, e aprofundar nesse universo da educa33o popular destinados 1 alfabetiza33o de pessoas da cidade e do campo.

O presente trabalho est1 relacionado 1 import1ncia de incluir atividades de incentivo 1 leitura, na EJA, ao oportunizar avan3o no aprendizado dos estudantes que est1o cursando a educa33o b1sica. E, pensando na oferta de escolariza33o para jovens e adultos, cabe 1 comunidade escolar fornecer condi33es para que esses indiv1duos possam desenvolver habilidades e compet1ncias necess1rias 1 sua vida cotidiana. Essas condi33es perpassam por melhorar os h1bitos de leitura, no processo de forma33o desses indiv1duos, que poder1o se estender por toda a vida.

1.1 Relev1ncia do Estudo / Justificativa

Os participantes desta pesquisa s1o alunos, que afastados da escola, na idade certa, buscam em seu retorno 1s salas de aula, a melhoria de sua qualidade de vida por meio de uma forma33o educacional e profissional. Sua relev1ncia justifica-se por se tratar de uma modalidade educacional que precisa de incentivos por parte do Estado, considerando o n1mero de analfabetos em idade adulta que ainda temos em nosso pa1s. Esta pesquisa 3 relevante tamb3m, por discutir a quest1o da leitura abordando sua import1ncia na Educa33o de Jovens e Adultos. Ela busca n1o apenas analisar a relev1ncia da leitura, nesse contexto, mas tamb3m implementar estrat3gias, em sala de aula, que promovam o desenvolvimento de h1bitos de leitura entre os alunos.

Espera-se, por meio desse estudo, auxiliar, no âmbito acadêmico e social, como fonte para futuras pesquisas e contribuir com os professores com informações que possam ser usadas para implantar diversas metodologias de práticas de leitura na EJA. Entendemos que a leitura representa um papel relevante no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados, em sala de aula, pois a leitura é um tema que exige atenção e propostas de trabalho que possam contribuir para diminuir as distâncias entre o que se ensina, na escola, e os conhecimentos e as habilidades que esses alunos possuem, tendo em vista que sua trajetória escolar é marcada por interrupções, por descontinuidades e por perdas que precisam ser recuperadas.

Incentivar o aluno à aprendizagem significa criar um conjunto de estímulos capazes de despertar a motivação para o aprender (Libâneo, 1994). Além disso, para conseguir a motivação do aluno, percebe-se a ampla possibilidade de interação (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno), a motivação vai depender também do assunto tratado e da forma como ele será trabalhado. Quando o aluno entende o que faz e por que faz, ele se dá conta de suas dificuldades, e assim pode solicitar apoio, caso julgue necessário.

1.2 Delimitação do Estudo

Atualmente, quando se fala em políticas de Estado em relação à oferta e a matrículas da EJA presencial, na educação básica, elas eventualmente concentram-se nas áreas urbanas. Estão sob a administração dos governos estaduais e municipais, conforme dados Do Quadro 1, coletados do setor de Gestão de Dados e Estatística (GDE) da Secretaria Estadual de Educação (SRE, Espírito Santo, 2021).

Quadro 1 - Números de matrículas na EJA em 2021.

Lugar Administradora	Matrículas no Brasil	Matrículas no Espírito Santo
EF ¹ estadual urbana	275.359	8.099
EF estadual rural	35.761	667
EF municipal urbano	785.345	11.947
EF municipal rural	390.405	583
EM ² estadual urbana	844.578	21.869
EM estadual rural	45.478	410
EM municipal urbano	7.058	0

¹ Ensino Fundamental.

² Ensino Médio.

EM municipal rural	1.463	37
Total	1.150.464	43.612

Fonte: Elaboração da autora, com dados da SRE do Espírito Santo 2022.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão considerados alunos de uma escola da rede pública municipal de um município da região Sul do estado do Espírito Santo. O município possui 3 escolas estaduais e 40 escolas municipais, as escolas trabalham no turno matutino e vespertino com a Educação Infantil, Fundamental I e II, e somente, no período noturno, as escolas contemplam a modalidade EJA.

A escola em pesquisa não possui prédio próprio, e está em âmbito rural. Esse projeto foi feito com a turma do 9º ano noturno que possui 16 alunos matriculados, frequentes na listagem de sala de aula. A escolha da escola foi feita por ser a escola que eu ministro aulas no período da noite. Grande parte dos alunos da escola fazem parte de um assentamento³, que fica muito próximo da escola, possui também alunos que moram ao redor que não moram dentro do assentamento, por já terem conseguido sua independência, formando família e adquirido seus bens e imóveis. Os alunos da turma são todos maiores de 18 anos, as idades vão de 18 a 65 anos, com grande maioria de trabalhadores, alguns trabalhadores rurais, outros trabalham em empresas próximas, dos 16 alunos da sala de aula, 3 alunos estão desempregados. A maioria da turma é casada e com filhos. Vale ressaltar que um dos alunos da turma já foi detido e usa tornozeleira eletrônica, e possui um bom convívio tanto com os alunos quanto com os professores da sala de aula.

Quadro 2 - Características dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	SEXO BIOLÓGICO	Profissão	Local de trabalho	Estado civil	Filhos
Participante A	25 anos	Masculino	Empacotador	Laticínio Selita	Solteiro	1
Participante B	23 anos	Feminino	Feirante	Feira	Casada	1
Participante C	30 anos	Masculino	Feirante	Feira	Casado	2
Participante D	53 anos	Masculino	Feirante	Feira	Casado	7
Participante E	18 anos	Feminino	Empacotador	Laticínio Porto Alegre	Solteira	-
Participante F	38 anos	Feminino	Feirante	Feira	Casada	3
Participante G	44 anos	Masculino	Feirante	Feira	Casado	4
Participante H	63 anos	Masculino	-	Desempregado	Casada	6
Participante I	20 anos	Feminino	Feirante	Feira	Casada	-
Participante J	58 anos	Masculino	Disribuidor de condimentos	Laticínio Porto Alegre	Casado	5

³ Segundo o INCRA, assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário.

Participante K	65 anos	Feminino	-	Desempregado	Casado	5
Participante L	55 anos	Masculino	Motorista	Laticínio Selita	Casado	5
Participante M	40 anos	Masculino	Operador máquina leite	Laticínio Selita	Casado	2
Participante N	60 anos	Feminino	Feirante	Feira	Divorciada	6
Participante O	18 anos	Masculino	-	Desempregado	Solteiro	-
Participante P	19 anos	Masculino	Operador máquina leite	Laticínio Selita	Solteiro	-

Fonte: Autor 2024.

O município no qual será realizada a pesquisa pertence à região sul litorânea do estado, seu espaço geográfico se estende desde a Rodovia Federal (BR 101- Sul) até o oceano Atlântico. Geograficamente, podemos destacar o esguio e o monólito pico do Itabira e, bem próximo, com toda sua majestade, as pedras do Frade e da Freira, que possui esse nome por causa de sua semelhança com um padre franciscano.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município possui uma população de 34348 habitantes, e com população estimada em 34.656 pessoas. Possui um território de 550,710 km², o PIB *per capita*, em 2017, foi de 167.621,34 reais e densidade demográfica é de 55,15 hab/km².

1.3 Problema

Em 2020, havia três milhões de matrículas de EJA no Brasil. As regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem o maior número de matrículas nessa modalidade: 1,2 milhão e 938,9 mil, respectivamente. Esse aumento, de acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas, no ciclo 2019 de acordo com o IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Sabemos que Freire (1979) dizia que a educação deve se realizar como prática da liberdade, que a educação precisa ser libertadora e problematizadora, fazendo com que os alunos sejam estimulados a aprender, e que, por si só, adquiram conhecimentos e sejam pessoas com força de vontade, com responsabilidade, iniciativa, com determinação, com capacidade de aplicar a novas situações ao conhecimento construído.

Assim, a prática educativa adotada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisa apresentar diferenciais que identifiquem os conhecimentos prévios dos alunos, situações de sua realidade e a interação social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1998, p. 33).

Muitas dificuldades são encontradas no ensino da leitura, na Educação de Jovens e Adultos, e sabemos que isso não acontece somente, nas aulas de Língua Portuguesa, vale ressaltar que as dificuldades estão presentes em todas as disciplinas, em todas as áreas e para superar essas dificuldades encontradas, também, na disciplina de Língua Portuguesa, é preciso que o professor busque diferentes metodologias de ensino, ou seja, busque conseguir um ensino de qualidade, trabalhando com atividades contextualizadas e diferenciadas, assim, faremos com que o aluno compreenda melhor os comandos ou conteúdo, sendo capaz de compreender os espaços nos quais estão inseridos. “Aprender não deve apenas levar-nos até a algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil” (Bruner, 1972, p. 15).

Então, com o objetivo de conseguir uma aprendizagem melhor, na área da leitura dos alunos da EJA, foram levantadas as seguintes questões: Como é possível promover o desenvolvimento de hábitos de leitura entre os alunos matriculados, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Anos Finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural desses educandos? Como um projeto de leitura, baseado na epistemologia da prática da professora de Língua Portuguesa, pode ser estruturado para utilizar materiais de leitura relacionados às atividades cotidianas e/ou profissionais dos alunos, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares e melhorar seu vocabulário? Como esse projeto pode provocá-los a refletir sobre as questões da promoção da educação libertadora e fazê-los refletir sobre os reais benefícios que podem ser buscados para os alunos da EJA?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Desenvolver e implementar um projeto de leitura, na rotina das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando à formação de hábitos de leitura entre os alunos.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar o hábito de leitura dos alunos de Educação de Jovens e Adultos;

- Selecionar, juntamente aos alunos, portadores de textos e materiais de leitura que sejam compatíveis com os seus interesses;
- Propor práticas de leitura que possam ser aplicadas junto aos alunos da EJA;
- Organizar um *E-Book* com sugestões de atividades de leitura para a EJA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.5 Organização da Dissertação

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Discussão, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos. A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Práticas pedagógicas, leitura e letramento e Educação de Jovens e Adultos”. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa. A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Nos Anexos e nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades educacionais que tem sido alvo de pesquisas, especialmente em relação à forma como os conteúdos são assimilados e às políticas de capacitação de profissionais. Um exemplo é a aplicação prática do aprendizado diário para habilitar os educadores a lidarem com as particularidades de cada modalidade educacional. Este capítulo oferece uma visão sobre a relevância da EJA, nas discussões contemporâneas sobre educação, explorando os desafios da transmissão efetiva de conhecimento nessa modalidade e destacando as estratégias de formação de professores para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Grandes transformações e mudanças sociais aconteceram, na educação, na década de 1930, e sabemos que essas mudanças ainda continuam acontecendo, um exemplo disso é a alfabetização ligada à perspectiva do letramento, que segundo Soares (2003) são duas ações distintas, mas que, quando associadas, podem contribuir para a formação do indivíduo e para o processo de ensino e aprendizagem como um todo, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O livro oficina da leitura de Kleiman (2001 p. 11) cita a importância dos acordos entre professor e aluno para que esse entenda o que é ser leitor, e ser de fato um bom leitor. É citado em seu livro sobre a importância dos acordos “para construir um contexto de aprendizagem por meio de uma interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa deve estar plenamente integrado de sua importância e relevância”.

Qualquer objetivo que o professor tenha em relação à leitura precisa ser bem explicado e principalmente bem entendido pelo aluno, para que tenha um real objetivo a ele, assim os aspectos implícitos, na leitura, precisam ser discutidos com eles.

De acordo com o livro: Por uma política de formação de leitores, vemos que a leitura, como prática sociocultural, precisa estar inserida como um conjunto de ações sociais e culturais e não somente escolarizadas, vistas como práticas restritas ao ambiente escolar.

Para ser leitor, é necessário englobar dimensões distintas, e podemos citar a fruitiva e a informativa como diz Berenblum, Paiva (2006). A leitura precisa ser feita com vários suportes, diferentes códigos, ou seja, o aluno precisa entender que a leitura vai muito além da codificação, ela passa por práticas culturais, sociais, que são indispensáveis para o domínio da linguagem e da leitura.

Traçando um contexto histórico de acordo com o processo da alfabetização, no Brasil, Santos (2007, p. 25) mostra que a história da alfabetização se mostrou de forma autônoma, ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implementada uma escolarização em massa para que as outras pessoas fossem alfabetizadas, porém sabemos que era uma prática desenvolvida de modo informal, houve transformações, no mundo trabalhista, podemos citar algumas tais quais o grande fenômeno do desemprego, a grande instabilidade, no mundo do emprego, conseqüentemente existem muitas ofertas de serviços temporários, existe uma grande necessidade de ajudar os familiares nas despesas de casa, então é necessário aceitar a qualquer tipo de oferta que for feita, baixos salários, exploração de tempo de serviço dentre outros... e assim foi necessária a criação de escolas, mas, ainda assim, o processo de alfabetização não acontecia somente dentro das escolas, nessa perspectiva, Santos (2007) salienta que

não foi a escolarização que promoveu a alfabetização. Pelo contrário, a escolarização foi uma consequência do desenvolvimento de uma alfabetização popular que promoveu uma cultura popular letrada que se constituiu como parte de um movimento em favor de mudanças sociais, entre elas o acesso à escola (Santos, 2007, p. 27).

Sabemos que o letramento não é uma prática somente da escola como é alfabetização formal, o surgimento do letramento traz uma nova inferência que ganhou destaque na percepção desse novo fenômeno o que é o de ser de certa forma letrado, e, ao mesmo tempo, não ser alfabetizado, ou seja, não é necessário saber ler e escrever para ser letrado.

Essa situação é defendida por Soares (2003, p. 24) que diz que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, e ainda assim ser letrado”

podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade (Soares, 2003, p. 24).

Nesse sentido, o ato de fazer a leitura, o qual, segundo Freire (1989, p. 10) “não se esgota na decodificação pura da palavra da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de mundo”, remete-nos a uma alfabetização muito mais ampla, que envolve a compreensão crítica, prática cotidiana do ato de ler.

2.1 Leitura: conceito e direito

A leitura não é um processo natural do indivíduo, mas, sim, um processo social, um ato cógico que consiste em transformar símbolos ou sinais em linguagem. Silva (2005, p. 59) entende que ler “é um ato de interação comunicativa entre sujeitos, que esse ato possibilita a apropriação de um dos maiores avanços tecnológicos da humanidade, que é a escrita, e que a partilha do poder passa por essa apropriação”.

No contexto da interação social, a leitura é vista por Ventura *et al.* (2022) como um processo cognitivo que pode proporcionar transformações; é a porta de entrada para o mundo em toda sua diversidade e riqueza, efetiva-se como uma transação entre o leitor e o texto. Desse modo, também, Cosson (2006) descreve a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, aponta para o fato de que o campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações.

Nesse sentido, Oliveira e Verciano (2009) narram que a prática de leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. Transformando-se em um desejo de decifrar e de interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sobre diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos, no contato com o livro e com os meios de comunicação. Sendo assim, a leitura se um instrumento essencial para a sobrevivência do indivíduo em sociedade. Isso porque “a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela” (Cosson, 2006, p. 39).

Silva (2005) narra que, nas sociedades do Antigo Regime, a aprendizagem da escrita vinha depois da aprendizagem da leitura e atingia apenas uma pequena parcela das crianças. Assim, todos os que assinavam o nome sabiam ler, mas nem todos que sabiam ler assinavam o nome, ficando difícil determinar o número de leitores pelo número de assinaturas encontradas em todo tipo de documentos: paroquiais, notariais, fiscais e judiciários. No entanto, esses registros históricos não são suficientes para mostrar o progresso da cultura escrita na Europa do século XVII-XVIII. Segundo Ricardo Azevedo in: Souza (2004, p. 38) leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir as diferentes literaturas – científicas, artísticas, técnicas, didáticas, informativas, religiosas, entre outras – existentes por aí.

Dessa “liberdade” de leitura surge o leitor tal como o conhecemos hoje: o leitor burguês. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), esse formato do leitor deu-se devido a seis fatores principais: a expansão da imprensa, que agora adquire nuances de instrumento lucrativo e símbolo tecnológico; ampliação

do mercado do livro, ligado à difusão da escola e à alfabetização das populações urbanas; valorização da família e da privacidade doméstica, uma vez que o lar burguês constitui-se como um espelho da própria sociedade, contribuindo para a construção e consolidação dessa sociedade, organizando-a e difundindo sua ideologia; emergência da ideia de lazer, aprisionando a literatura à necessidade catártica dos leitores e à função mimética (Silva, 2005, p. 26).

Em pleno século XXI, ainda vivemos uma crise de leitura (Silva, 2005, p. 50). A história mostra que o desenvolvimento da alfabetização, apesar de ser desigual, contribuiu para a privatização da leitura, tendo em vista que liberou o leitor das antigas mediações, autorizando-o ao recolhimento. Com a individualização da leitura, veio a individualização social, a privatização das condutas e dos pensamentos. De acordo com Manguel (2002), até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Uma vez que, em termos comparativos, poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que “prestasse ouvidos” à história (Manguel, 2002, p. 63).

No caso, “ler é uma extração do sentido que está no texto. Quando se consegue realizar a extração, fez-se a leitura” (Cosson, 2006, p. 39). Em outras palavras, para ler é preciso dominar a relação entre leituras e sons, isto é, entre grafemas e fonemas, para produzir significação no ato de ler. Para o autor decifrar o código é a condição básica para a efetivação da leitura.

E, decifrar o código, é o tempo dedicado à aprendizagem de correspondência sons-letras, segmentação e junção das palavras, e escrita das letras e palavras, são os melhores preditores de competência na leitura e as melhores estratégias para a formação de leitores competentes.

De modo, os indivíduos que não têm as bases necessárias para desenvolver a decodificação não estão em posição de alcançar fluência na leitura. Acrescenta-se aí a incorporação de nossa experiência e a visão do significado do texto, mais a incorporação de nossa experiência e visão de mundo como leitor. Na visão de Campos (2010, p. 69), aprender a ler o mundo e a palavra escrita é uma prática fundamental e essencial para as pessoas mudarem o mundo. A leitura crítica do mundo e da palavra é fundamental na valorização da cultura nacional. Assim sendo, os teóricos estudados apontam que ler é um processo dinâmico e ativo implicando a apreensão do significado do texto.

Para Campos (2010), a leitura é um modo de exercitar a atenção, a memória e o pensamento. A prática da leitura é uma condição imprescindível para que o estudante se

constitua como leitor crítico. E, na escola, a leitura precisa deixar de ser uma obrigação para se tornar uma maneira de construção e de ampliação do imaginário para o aprendiz para que aprender a ler supere a condição de somente adquirir uma habilidade.

2.2 Histórico da EJA no Brasil

No Brasil, a negação da cultura dos povos nativos, visando à transmissão dos bens culturais do colonizador remete à chegada dos jesuítas que, “detentores dos saberes do colonizador europeu, vêm catequizar o indígena, impondo conceitos, normas e crenças, como se os habitantes desta terra fossem (des) providos de formas próprias de organização e crenças” (Fonseca, 2008, p. 78).

De acordo com a história, foi, em 1930, que a educação brasileira iniciou os movimentos em prol dessa modalidade de ensino EJA. Desde então, políticas educacionais têm sido desenvolvidas tendo como público-alvo esses jovens e adultos analfabetos que não conseguiram concluir a educação básica no tempo normal.

A partir do parecer nº 11/2000, foi que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade da educação básica com etapas no ensino fundamental e no ensino médio. A EJA possui um modelo pedagógico diferenciado, possibilitando a busca por uma sociedade mais igualitária, no ramo da Educação brasileira, visando sempre ao aprendizado de jovens e adultos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no artigo 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”.

Infelizmente, o Brasil demorou muito para se preocupar com esses jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais. Os segundos são definidos pela Organização das Nações Unidas par a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como:

[...] toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, colocar ideias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas (Prieto, 2011, p. 1).

De acordo com Haddad, no livro “Escolarização dos jovens e adultos”, a EJA já é citada em seus escritos falando sobre a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Porém, infelizmente, pouco ou quase nada foi

realizado nesse sentido, durante todo o período imperial, em relação à educação de adultos. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. Observamos ainda hoje que a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças.

De acordo com a situação da época, o estudo era para uma pequena parte da população do qual estavam excluídos “negros, indígenas e grande parte das mulheres...” (Haddad, 2000 p.109). Pouco foi realizado pela educação de jovens e adultos e muito do que foi feito foi mérito das províncias.

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços.

A EJA é uma modalidade de ensino que, a princípio, possui três funções básicas: reparadora, que prevê a inserção do aluno jovem e do adulto, no meio escolar, inclusive oferecendo ensino de qualidade; a função equalizadora, que prevê oportunidades iguais para todos, inclusive tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura; e a função qualificadora que está ligada à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano (Brasil, 2010). Segundo Pinto (2011), a trajetória histórica da EJA iniciou nos programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade e do campo, percurso marcado pela presença de educadores, com destaque para Paulo Freire, durante as décadas de 1960 e 1970.

Gadotti (2000) afirma que não há idade para se educar, considerando o princípio de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada com os que não tiveram acesso à educação (Rocha, 2010). A força da educação popular está na mobilização de todos, na compreensão do conhecimento como ferramenta para transformação.

A luta histórica no campo da EJA tem sido para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da educação básica de jovens adultos; que universidades e sistemas públicos de ensino assumam a formação inicial e continuada de professores e educadores; que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos e no setor empresarial, seja demandante desta oferta de escolarização para jovens e adultos; que educadores e educandos se identifiquem de fato com uma modalidade do ensino fundamental e médio em sua especificidade (Machado, 2007, p. 25).

Um aspecto significativo, na história da educação, no Brasil: "No Brasil, na história da educação, existe um fio condutor da marginalização numa trajetória marcada por interdições da educação dos povos, incluídos os da América Latina e África" (Faudez, 1994, *apud*, Fonseca, 2008).

Assim, afirma Fonseca (2008):

Regimentos da Brasil colônia revelam a educação à época, quando indígenas adultos, pacificados e convertidos, deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos povoados pelos portugueses para serem ensinados e doutrinados na fé. E foi assim que os colonizadores impuseram sua cultura e subjugaram adultos para que se moldassem às necessidades da economia colonial, de modo que a educação contribuiu na garantia do modo de produção escravista e do analfabetismo dos menos favorecidos. E, mesmo quando os jesuítas foram expulsos, a educação, na colônia e no Império, priorizou os filhos dos portugueses brancos, marginalizando os outros povos, é nesse contexto a gênese da EJA no Brasil (Fonseca, 2008, p.161).

No Primeiro Império, a Constituição do Brasil (1824) garantia a instrução primária gratuita para “todos os cidadãos”, no entanto, “cidadãos” eram os que possuíam bens ou que detivessem algum poder econômico. Os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem essa correlação numa linguagem equívoca e falsa (Freire, 1996). Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a ignorância, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à indolência e à inércia (Weffort, 1996, p. 21; *apud* Fonseca, 2008, p. 79). Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros (1932) expôs a visão da intelectualidade que percebia, no analfabetismo, um empecilho à modernização (Azevedo *et al.*, 2010).

Fonseca (2008, p. 76) aponta em seus estudos que “na reestruturação produtiva Fordista/Taylorista, as competências para o uso da maquinaria e o processo de trabalho impuseram uma escolarização inicial – ler, escrever e contar”. Por meados de 1930, a educação básica de adultos, no Brasil, delinea-se com a consolidação de um sistema público de educação elementar, movimento que cresceu em paralelo com a industrialização e com o crescimento populacional dos centros urbanos. De acordo com Fonseca (2008), o Brasil de 1947 com o lançamento da Campanha de Educação de adultos buscou uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete

meses. Depois, seguiram uma etapa de ação em profundidade, voltada para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

A procura por educação, não adquirida no período de infância e de adolescência, ocorre após um período longe da escola, surge, então, a preocupação do Governo com a Educação de jovens e Adultos – EJA, devido ao déficit escolar da população brasileira ao medir as desproporções entre regiões e os impactos na economia. No entanto, na década de 1960, produziu-se uma ruptura teórico-metodológica nas práticas brasileiras – a Educação Popular, na alfabetização de Adultos, trouxe a temática da cultura do silêncio. No contexto da educação, a "cultura do silêncio" pode se manifestar como a restrição do debate, da liberdade de questionar e da expressão de ideias divergentes. Isso impacta diretamente o desenvolvimento crítico e a busca pelo conhecimento emancipatório. Em regimes ditatoriais, a educação, muitas vezes, é controlada de maneira a promover a conformidade e a obediência, suprimindo qualquer forma de educação transformadora ou libertadora que possa ameaçar o poder estabelecido.

Durante o regime militar, no Brasil (1964 - 1985), houve uma predominância de uma educação dualista na qual a educação não era claramente definida como libertadora ou marginalizada. O período foi caracterizado por uma cultura do silêncio que restringiu severamente a liberdade de expressão inclusive no âmbito educacional. Nesse contexto desafiador, Paulo Freire emergiu uma figura proeminente ao questionar as normas estabelecidas. Ele desenvolveu seu renomado método de alfabetização concretizada a que não se limitava apenas ao ensino das habilidades básicas da leitura e da escrita, mas também visava promover uma compreensão crítica do mundo incentivando a consciência política entre os educandos.

A abordagem de Freire foi considerada subversiva pelo regime ditatorial, levando a sua prisão e o subsequente exílio, no entanto, seu legado persiste como um farol de esperança, inspirando gerações de educadores a buscar uma educação que não apenas capacite intelectualmente, mas também promova a justiça social e a transformação política.

No entanto, a influência de suas ideias continuou a se espalhar, inspirando educadores e ativistas em todo o mundo. A ruptura ocorrida com a ditadura representou uma vitória simbólica para Freire e seus seguidores, demonstrando que a educação poderia ser uma ferramenta poderosa para a resistência e para a transformação social. O legado de Paulo Freire perdura, destacando a importância da educação como um veículo para a conscientização, para a justiça social e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL em 1967. O MOBRAL iluiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as, acenando com as possibilidades de serem alfabetizados/as quando a apropriação se restringia, na maioria das vezes, à escrita do próprio nome, permitindo o voto (Fonseca, 2008, p. 82). Nos anos 1970, o MOBRAL diversificou suas atividades, importante ressaltar que o Mobral foi criado com a intenção de controlar a educação, preparar mão de obra para o mercado de trabalho instituindo uma educação nos moldes tecnicista. Queriam encontrar pessoas com baixo nível socioeconômico, porém com grande bagagem cultural e alfabetizá-los, resultando, entre outras experiências, no surgimento do PEI (Programa de Educação Integrada), que correspondia ao ensino primário por meio do modelo supletivo (Fonseca, 2008, p. 82). Foi nesse momento que emergiu a abordagem do paradigma consensual que busca promover o crescimento das habilidades pessoais dos estudantes ao valorizar suas experiências, vivências, necessidades e modos de vida.

O período subsequente ao MOBRAL foi marcado pela transição para a década de 1980, quando houve um movimento em direção a uma abordagem mais crítica e participativa na educação de jovens e adultos, no Brasil, a EJA se limitou aos programas de alfabetização do homem do campo, já a década de 90 foi marcada por tensões entre o governo e os movimentos sociais, essas tensões refletiram as aspirações de diversos grupos e movimentos sociais por uma educação de qualidade, inclusiva e significativa para os jovens e adultos, enquanto o governo enfrentava desafios em conciliar essas demandas com as políticas educacionais em vigor. As políticas educacionais e de trabalho e emprego impulsionaram a disseminação de cursos voltados ao atendimento de demandas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, 2010). Dentre eles, cursos técnicos e profissionalizantes, cursos de capacitação e cursos de educação continuada.

Segundo Rocha (2010), a EJA vem passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às demandas da sociedade brasileira, mas quanto aos aspectos conceituais, que, orientado por essas práticas, reorganizam-se, ampliam, produzindo novos sentidos, e com isso, vem se apresentando como um dos grandes desafios da educação no Brasil. O Estado, principal responsável por garantir a todo cidadão o direito à educação, ainda dá pouco reconhecimento à importância dessa temática, dentro das propostas das políticas educacionais, e, ainda existem dificuldades a serem enfrentadas, tais como a falta de investimento adequado, de formação de professores, de infraestrutura e de recursos, dentre outros.

Segundo Pinto (2011), a sala de aula da EJA congrega alunos e professores, sendo todos sujeitos jovens e adultos possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e praticantes das “artes de fazer” (Certeau, 1994, *apud* Pinto, 2011) e, dessa forma, apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações.

As necessidades básicas são, na essência, os direitos humanos, como saúde, liberdade, educação, afeto, recreação, além dos direitos econômicos sociais, políticos e culturais. Porém, Pereira (2017) destaca que, ao nos aproximarmos da realidade dos adultos trabalhadores, percebemos que as necessidades podem variar de pessoa para pessoa, visto que muitos deles não se concebem como sujeitos com necessidades e direitos não exercidos, ou mesmo, não se dão conta de alguns direitos e necessidades que têm.

As necessidades básicas são, portanto, os elementos essenciais à vida do ser humano, aquilo que se caracteriza como necessário à sobrevivência do indivíduo. Essas necessidades podem variar de uma pessoa para outra, visto que os valores também variam de pessoa para pessoa. Assim, o ambiente e o coletivo influenciam na construção da subjetividade do indivíduo e, conseqüentemente, naquilo que se torna ou não uma necessidade para ele.

Torres (1995) discute a eficiência do sistema de ensino e vai mais além, chamando atenção para o fato de que o sistema formal não pode ser considerado a única via de promoção do conhecimento, desmistificando o conceito de educação básica. Para Torres, a educação básica tem sido encarada de modo restrito e defende a necessidade de se trabalhar com a “visão ampliada” desse conceito. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar múltiplas formas de aquisição de conhecimento e de habilidades, reconhecendo a educação como um processo contínuo que ocorre em uma variedade de cenários, além das instituições tradicionais de ensino. O conhecimento está presente em quase todas as etapas da vida, e sim a educação cabe em todos os espaços da vida sendo uma necessidade para a formação pessoal e profissional dos indivíduos. A formação do conhecimento científico passa, de forma obrigatória, pela compreensão de que a ciência atende a um procedimento metódico cujo objetivo é conhecer, interpretar e intervir na realidade, e é, em grande parte, na escola, o espaço que isso acontece na maioria das vezes.

A educação básica

se inicia com o nascimento e dura a vida toda (não se limitando a um período específico nem a um determinado número de anos), tem muitos ‘fatores’ (não somente o sistema formal, abrange a todos crianças, jovens e adultos) e surge, precisamente, a partir do reconhecimento da incapacidade da educação formal

para responder as necessidades de uma educação básica e de aprendizados efetivos e significativos (Torres, 1995, p. 45).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96, art. 22) dispõe que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Já, no Art. 22 da LDB nº 9.394/96, evidencia que é dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. Diante disso, podemos nos questionar até que ponto temos, em nossas escolas, trabalhado uma educação que possibilite ao alunado da EJA ampliar seus conhecimentos, por exemplo, a partir de novos hábitos de leitura. Nesse sentido, a relação trabalho e educação presente, no dia a dia dos professores, em práticas de incentivo à leitura, seria um bom começo de uma discussão a respeito do espaço que esses jovens e adultos têm tido, para exercerem sua cidadania, tendo sua voz no processo educativo. Para que os jovens e adultos se tornem agentes ativos, na educação, é essencial que se engajem e participem ativamente do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, isso requer não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a promoção da conscientização conforme delineado por Freire (1996), esse processo se inicia pela leitura crítica do mundo ao redor, capacitando a interpretar a realidade para então assimilarem a leitura da palavra. Estimular os educandos a realizar sua própria análise da realidade é fundamental para esse processo.

Sabemos que o fato de os alunos da EJA não terem concluído o estudo regular, e por isso sofrerem preconceito, denota que, muitas vezes, não se olha para a história dos alunos que tiveram de passar por muitas situações que os afastaram da escola.

A respeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA é tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia, próprios da vida adulta; delinea-se nas marcas dos processos de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de aluno da EJA é reflexo e resgate; aflora nas causas e se aprofunda no sentimento e nas consequências de sua situação marginal em relação à participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade (Fonseca, 2001, p. 343).

Pensar a EJA como um compromisso com aqueles que não tiveram acesso à educação, na idade própria, torna-se um desafio quando se pensa em uma prática educativa que respeita as necessidades e os direitos dos alunos, sujeitos do processo, e que reconhece as aprendizagens por eles adquiridas fora da escola, “desenvolvendo o conhecimento e a integração na diversidade cultural” (Gadotti, 1995, p. 29). E, particularmente, importante para a compreensão

dessa diversidade cultural é entender a leitura nessa dinâmica pedagógica. A dinâmica pedagógica da EJA busca proporcionar uma educação inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize as experiências e os conhecimentos dos alunos, e que os capacite a se tornarem cidadãos críticos, participativos e integrados em sua diversidade cultural como respeito às experiências prévias, a um currículo flexível voltado ao seu cotidiano, ou seja, experiências de vida e de trabalho do alunado da EJA como cita Freire (1979), fazendo uma abordagem contextualizada, dentre outros.

O Educador brasileiro, Paulo Freire, defendia que a educação deve acontecer como prática da liberdade, uma educação libertadora, problematizadora, trazendo condições que possibilitem a aprendizagem dos nossos alunos, deve-se estimular a capacidade de aprender, fazendo com que adquiram por eles próprios os conhecimentos, e possam ser pessoas capazes, com iniciativa, responsáveis, com determinação, capazes de aplicar a novas situações o conhecimento construído.

Assim, a prática educativa adotada pelo docente da educação de Jovens e Adultos precisa apresentar diferenciais que identifiquem os conhecimentos prévios dos alunos, as situações de sua realidade e a interação social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1998, p. 33).

Freire aponta a educação libertadora como uma abordagem totalmente revolucionária, que visa não só transmitir conhecimento, mas também promover conscientização, autonomia e transformação social, em vez de uma educação bancária que é aquela que não acontece diálogo e o aluno é totalmente passivo. Freire propõe uma educação problematizadora na qual os estudantes são incentivados a questionar, refletir e agir sobre a realidade em que vive. É totalmente necessário promover a discussão com os alunos sobre a realidade do que estão aprendendo, precisamos criar uma conexão entre conhecimentos curriculares fundamentais dos alunos e as suas experiências individuais, fazendo isso, não apenas tornamos o aprendizado mais relevante e significativo, mas também incentivamos entendimento mais profundo e contextualizado dos conceitos abordados em sala de aula.

Essa abordagem coloca o aluno, no centro do processo educacional, reconhecendo sua experiência de vida e sua capacidade de transformar o mundo ao seu redor, eles não

simplesmente memorizam informações, eles são encorajados a analisar e criticar a sua própria realidade, identificando injustiças e desigualdades, podendo buscar maneiras para superá-la.

Sabemos que Freire (1998) tem como conceito o diálogo acreditando que a comunicação horizontal entre os professores e os alunos, baseada no respeito mútuo, na escuta Ativa, é essencial, no processo educacional, sabemos que, por meio do diálogo, os alunos se tornam sujeitos ativos do seu próprio aprendizado, construindo conhecimentos de forma colaborativa e participativa, assim é o aluno da EJA o qual precisa participar, colaborar e entender que as leituras que serão feitas fazem parte da sua vida como pessoa crítica da sociedade.

2.3 Navegando pelas palavras: o universo da leitura na educação para jovens e adultos

A literatura acadêmica tem enriquecido significativamente o entendimento sobre a intersecção entre cultura, cognição e linguagem na configuração das práticas de leitura e de escrita em contextos de alfabetização de adultos. No livro “Psicologia: reflexão e crítica” Gomes *et al.* (2011) aprofundam essa análise, emergindo como um marco relevante no campo da educação de adultos. Nesse sentido, os autores destacam a relevância de abordar os fundamentos culturais que moldam os processos cognitivos dos indivíduos envolvidos nas tarefas de alfabetização, ressaltando como os esquemas culturais impactam diretamente a aquisição de habilidades de leitura e de escrita.

Ainda sobre o estudo, os autores identificam a influência recíproca entre os elementos culturais e os processos cognitivos, destacando a necessidade de abordagens educacionais sensíveis às diferentes origens culturais dos aprendizes adultos. Esse estudo, assim, contribui significativamente para uma compreensão mais profunda da complexa dinâmica que molda as práticas de leitura e de escrita em ambientes de alfabetização de adultos, reforçando a importância de intervenções pedagógicas que valorizem e integrem a diversidade cultural como parte intrínseca do processo de aprendizado.

Nos estudos de Dias e Gomes (2015), “Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco” contribuem para a compreensão das dinâmicas de leitura em contextos educacionais voltados para adultos. Ao focar práticas de leitura, em uma sala de aula de jovens e adultos, o estudo destaca o contraste entre as atividades de leitura frequentemente realizadas, fora da sala de aula, e as demandas específicas impostas pelo ambiente educacional. Por meio de uma abordagem qualitativa, os autores exploram a relação entre as práticas sociais de leitura dos participantes e os desafios ao serem confrontados com gêneros textuais mais complexos e formalizados. Percebemos a complexidade da interseção

entre as experiências individuais de leitura e as práticas de ensino, contribuindo para uma compreensão mais rica das estratégias necessárias para a promoção da literacia em um contexto de aprendizagem de adultos.

A análise minuciosa das experiências de leitura dos participantes revela a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as práticas sociais de leitura pré-existentes e as integre de forma significativa no contexto de aprendizagem. Podemos destacar como as práticas de leitura podem ser moldadas pelas características dos gêneros textuais e das atividades educacionais, enfatizando a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que reconheça e dialogue com a diversidade de práticas de leitura dos alunos. Dessa forma, Dias e Gomes(2015) afirmam que o estudo contribui para aprimorar as estratégias pedagógicas, em salas de aula de jovens e adultos, ao enriquecer a compreensão das complexas relações entre as práticas de leitura individuais, as demandas do currículo e as expectativas sociais de literacia.

Nesse sentido,

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” Freire (2000, p.38).

Como educadores, é totalmente necessário que aprimoremos continuamente nossa compreensão da maneira como os grupos com os quais trabalhamos interpretam seu ambiente imediato e o contexto mais amplo do qual fazem parte. Não devemos negligenciar o conhecimento que esses grupos adquiriram por meio de suas experiências, em nossas interações político-pedagógicas com eles. A maneira como eles explicam o mundo reflete sua própria compreensão de sua existência nele. Essa perspectiva está implícita, sugerida ou oculta naquilo que chamamos de "leitura do mundo", que sempre precede ao que está escrito.

O estudo conduzido por Moraes, Ramos e Haddad (2019) oferece uma perspectiva valiosa sobre a interação entre paratextos e o processo educacional de jovens e adultos. Ao focar especificamente nos livros de imagem, a pesquisa da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” examina como os elementos paratextuais, como capas, títulos, ilustrações e outros elementos visuais influenciam a compreensão e a recepção dessas obras em contextos

educativos. Por meio de uma abordagem analítica e qualitativa, os autores desvendam a função dos paratextos (conjunto de itens que acompanham o texto, trazendo informações para sua identificação e utilização) como mediadores da relação entre o leitor e o conteúdo do livro, destacando seu papel na construção de significados e na orientação da leitura. A análise meticulosa desses elementos contextuais revela sua função crucial na interpretação e na apreciação das obras literárias, especialmente em um ambiente educativo no qual a motivação e o envolvimento dos alunos são de extrema importância.

Ao destacar como os paratextos moldam a percepção dos leitores e impactam a forma como eles abordam o conteúdo, é ressaltada a necessidade de considerar esses elementos ao selecionar materiais de leitura para contextos educativos diversos. Além disso, ao oferecer uma lente analítica sobre a interação entre aspectos visuais e educacionais, o estudo contribui para aprimorar abordagens pedagógicas que valorizem a compreensão holística das obras de imagem, promovendo uma maior compreensão e uma apreciação por parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A investigação conduzida por Pontes (2020) surge como um importante contributo para a compreensão das estratégias de promoção da leitura dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordando o conceito, os objetivos e os métodos empregados, nas práticas de incentivo à leitura, vemos uma análise abrangente das abordagens que visam engajar e fortalecer as habilidades literárias entre os aprendizes adultos. A autora discute a relevância intrínseca dessas práticas, no âmbito da EJA, identificando como elas podem contribuir para a ampliação do repertório cultural, para o desenvolvimento crítico e para a inserção social dos participantes. A revisão de literatura realizada pelo estudo enriquece a compreensão do papel transformador das práticas de incentivo à leitura, nesse contexto, oferecendo perspectivas que podem informar e enriquecer as abordagens pedagógicas voltadas para jovens e adultos em processo de aprendizagem.

No panorama educacional, no livro “As Práticas de incentivo à leitura na educação de jovens e adultos: conceito, objetivo e método” Pontes (2020) preenche uma lacuna essencial ao fornecer uma análise profunda das práticas de incentivo à leitura na EJA. Ao mapear os conceitos subjacentes, os objetivos e os métodos empregados, nesse âmbito, o estudo contribui para uma compreensão mais completa da importância da leitura como ferramenta de transformação social e cognitiva. A revisão de literatura realizada pela autora situa o leitor em um cenário ampliado de abordagens de ensino e de aprendizagem, na EJA, reconhecendo a leitura como um veículo essencial para o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos. Ao

destacar as práticas que têm sido adotadas, com sucesso, o artigo proporciona aos educadores e aos formuladores de políticas *insights* valiosos para aprimorar os currículos e as estratégias de ensino, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e enriquecedora para jovens e adultos em busca de aprendizado contínuo.

Observamos o estudo conduzido por Macário e Rodrigues (2021) no livro “A leitura na Educação de Jovens e Adultos”, o qual representa uma contribuição significativa para o entendimento das estratégias de promoção da leitura dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao focar na utilização de revistas como ferramenta pedagógica para fomentar a formação de leitores entre esse público, o artigo traz à luz uma abordagem inovadora e prática para engajar os alunos adultos no processo de leitura. A pesquisa destaca a importância de incorporar materiais de leitura relevantes e atrativos, no ambiente da EJA, considerando tanto a abordagem pedagógica quanto as necessidades e os interesses dos aprendizes. Ao detalhar uma experiência concreta de mediação de leitura com revistas, os autores fornecem *insights* valiosos sobre como adaptar os métodos de ensino para atender às características únicas dos alunos adultos e promover uma abordagem participativa e significativa à leitura.

A experiência pedagógica compartilhada pelos autores destaca a eficácia de envolver os alunos em práticas de leitura que se alinham às suas vivências e aos interesses, promovendo, assim, um engajamento mais profundo com o conteúdo. Além disso, o estudo enfatiza a relevância de abordagens flexíveis e adaptativas que considerem a diversidade de *backgrounds* e de necessidades dos aprendizes adultos. Ao mostrar como a mediação com revistas pode fomentar habilidades de leitura crítica, interpretação e reflexão, o artigo oferece um guia prático para educadores da EJA que buscam estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes para cultivar a literacia entre esse público específico (Macário e Rodrigues, 2021).

A coletânea "Cartas a Paulo Freire: Escritas por Quem Ousa Esperançar", organizada por Sousa (2021), apresenta cartas não apenas como um panorama do alcance das contribuições de Freire, mas também fornecem exemplos tangíveis de como sua abordagem à educação pode ser aplicada na promoção da literacia entre jovens e adultos. Ao compartilhar histórias de superação, de transformação pessoal e coletiva, por meio da leitura, a coletânea ilustra como as ideias de Freire podem se traduzir em práticas concretas que enriquecem a capacidade de leitura e a compreensão crítica entre essa população. Para os jovens e adultos envolvidos na educação e na alfabetização, essa coletânea apresenta uma oportunidade valiosa para refletir sobre como os princípios freireanos podem ser aplicados em sua própria jornada de aprendizado e de empoderamento.

Nesse sentido, a coletânea não apenas oferece uma revisão de literatura sobre a leitura de jovens e adultos, mas também age como um convite envolvente para explorar as maneiras pelas quais as ideias de Paulo Freire podem ser incorporadas nos programas de alfabetização e de educação de adultos. Pelas vozes presentes, nas cartas, os leitores são convidados a contemplar como a educação transformadora proposta por Freire pode ser aplicada para empoderar os jovens e os adultos, capacitando-os a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com uma compreensão crítica do mundo e um compromisso com a mudança social.

A obra intitulada "Letramento Literário: Teoria e Prática" traz à tona a importância da leitura literária na construção da identidade e na promoção do diálogo entre diferentes vozes e perspectivas. Como resultado, a coletânea contribui substancialmente para o aprimoramento de práticas de leitura voltadas para o público de jovens e adultos, criando oportunidades para que os adultos vivenciem a literatura como uma jornada enriquecedora e intelectualmente estimulante. E destaca como a literatura não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma ferramenta de reflexão, de empatia e de expansão de horizontes, características cruciais para o público adulto em busca de autodescoberta e desenvolvimento crítico (Cosson, 2010).

A coletânea "Práticas de Letramento Literário na Escola: Propostas para o Ensino Básico", organizada por Cosson e Lucena (2022) demonstra como a literatura pode atuar como uma ferramenta para desenvolver habilidades de compreensão, de expressão e de pensamento crítico em indivíduos que estão em busca de aprendizado contínuo, destacando o papel transformador que a leitura desempenha no processo de formação ao longo da vida. Nesse contexto, as abordagens sugeridas pelos autores incentivam a interação ativa dos alunos com textos literários que refletem suas realidades, desafios e aspirações. Isso não apenas aumenta o engajamento, mas também permite que os alunos se vejam representados, nas histórias e nos personagens, promovendo uma conexão mais profunda e significativa com a leitura. Além disso, a obra enfatiza como a literatura pode oferecer uma plataforma para discutir questões sociais, éticas e morais que são relevantes para a vida adulta, estimulando a reflexão crítica e a capacidade de análise entre os jovens e adultos em busca de aprimoramento pessoal e participação cidadã.

2.4 Visão geral das investigações sobre a relevância da leitura na educação de jovens e adultos no ensino básico: estudos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca da Unicamp e BDTD.

Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizada uma pesquisa, no Portal de Periódicos da CAPES, no dia 19 de abril de 2022, também uma busca na base de dissertações da UNICAMP. Foram utilizados como descritores os termos “Educação de Jovens e Adultos”, “Leitura” e “Práticas pedagógicas”, e limitamos, os resultados às pesquisas que foram realizadas, nos últimos 10 anos. A consulta, na base de periódicos da CAPES, a biblioteca da Unicamp e o BDTD retornou um resultado de 662 artigos, e 2 dissertações das quais 23 foram revisadas, por pares (Quadro 3). A seleção de 11 desses artigos e 2 dissertações se deu por meio da leitura de todos os títulos das pesquisas, reservando ao presente estudo aqueles que mantinham estreita relação com a leitura e a escrita, na EJA na perspectiva do ensino presencial.

A seguir, mostraremos o resultado de pesquisas feitas de artigos e de dissertações com os descritores Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas e Leitura. Vale lembrar que foram encontrados mais artigos do que dissertações, e todas eles foram dos últimos 10 anos. Essas pesquisas foram feitas, no Portal de Periódico da CAPES, na Biblioteca Online da Unicamp e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os Quadros 3, 4 e 5 – apresenta o Panorama do resultado da pesquisa sobre a importância da leitura, na educação de jovens e adultos na Educação Básica no Portal de Periódicos da CAPES, UNICAMP e BDTD – Data de publicação: últimos 10 anos.

Quadro 3 - Periódicos CAPES

Descritores	Quantidade Total	Revisados por pares	Excluídos por não corresponder a pesquisas correlatas a EJA	Selecionados
Leitura, Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos	662	15	10	5

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Aqui, foram lidas revistas, artigos e dissertações sobre leitura na EJA.

Quadro 4 - Biblioteca UNICAMP

Descritores	Quantidade Total	Revisados por pares	Excluídos por não corresponder a pesquisas correlatas ao ensino presencial da educação	Selecionados
Leitura, Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos	108	10	12	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 5 - BDTD-BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Descritores	Quantidade Total	Revisados por pares	Excluídos por não corresponder a pesquisas correlatas ao ensino presencial da educação	Selecionados
Leitura, Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos	368	8	7	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Inicialmente, listaram-se os estudos encontrados, nos artigos científicos, para depois proceder à análise das dissertações.

Quadro 6 - Textos selecionados

Nome completo dos autores	Nome das obras	Base de dados	Data de publicação	Artigo/ Dissertação
Ntunduatha,. Juliasse Arlindo Cornélio Santos, Josilene de Souza.	1-Sentidos da leitura e escrita de dois sujeitos da educação de adultos nos contextos brasileiro e moçambicano	Periódicos CAPES	2018	Artigo
Rosane Braga de Melo.	2-Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e Escrita por Adultos	Periódicos CAPES	2013	Artigo
César Donizetti Pereira Leite.	3-‘Políticas de escritas: um tecido de movimentos de leitura em modos de apresentação’	Periódicos CAPES	2012	Artigo
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. , Carmem Lúcia Eiterer.	4-Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação	Periódicos CAPES	2018	Artigo
Raquel Aparecida Soares Reis Franco.	5-Viver, aprender uma coleção para os sujeitos da EJA	Periódicos CAPES	2013	Artigo
E. Jennifer Monaghan . E. Wendy Saul.	6-O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos Estados Unidos	Periódicos CAPES	2016	Artigo
Marinaide Queiroz Freitas. Valéria Campos Cavalcante.	7- Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores	Periódicos CAPES	2014	Artigo
Caroline Bernardes Borges.	8- Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora	BDTD	2018	Dissertação
Gabriela Helena Santos.	7- Educação de Jovens e Adultos: Uma perspectiva para o trabalho com a leitura em sala de aula	Biblioteca Unicamp	2016	Dissertação
Natatia Mitie Shiroma.	8- Por amor às crianças é que devemos educar os adultos	Biblioteca Unicamp	2010	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A dissertação de Gabriela Helena Santos (2018) retratou entrevistas feitas com histórias de vida cotidiana que colocaram em destaque os sentidos da escrita e da leitura na vida cotidiana e escolar. Foram eles, Vicente, que era de Mogovolas, Província de Nampula, região norte de Moçambique, falante de suas línguas maternas, mas alfabetizado, utilizava, como instrumento unificador, a Língua Portuguesa, João, oriundo de uma família humilde da Paraíba, só no ano de 2011, pela primeira vez, começou a estudar. João contou em um relato emocionante, que

anteriormente não tinha nem o que comer, mas que os ensinamentos de seus pais não foram esquecidos, citou que já viveu até em situação de trabalho escravo, porém, a situação mudou, e a partir desse dia, o sonho de ler e escrever, adormecido por tantos anos, voltou à tona. Aos 56 anos de idade, João tomou coragem e foi à escola para se matricular. Já a trajetória de Vicente é um dos exemplos de como alguém se tornava leitor, escritor e professor, na década 1960, em Moçambique, ele relatou que aprendeu a ler e a escrever como uma exigência do seu professor que os pressionava a escrever na ardósia. Ele era visto como referência em sua aldeia, uma vez que o sistema vigente de educação, na época, era excludente. Ele revelou que não teve curso de formação de professores e, por esse motivo, ele, como tantos outros contemporâneos, formara-se quase como “autodidatas”, aprendendo na prática do cotidiano.

A pesquisa de Rosane Braga de Melo (2013) examinou o papel de diferentes habilidades de consciência fonológica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita por jovens e adultos, abordou também sobre como ocorreu os níveis iniciais de leitura e de escrita com os quais os participantes ingressaram na Educação de Jovens e Adultos. Foram feitas avaliações de 38 jovens matriculados, na EJA, na cidade do Rio de Janeiro. O resultado das avaliações mostrou que o nível inicial de leitura e a habilidade de segmentação foram os melhores preditores do desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita ao final do ano letivo. O artigo mostrou também um olhar sobre o analfabetismo, no Brasil, que se mostra mais grave quando se trata de adultos não alfabetizados, o artigo continuou abordando que esse analfabetismo atingiu diretamente a população de baixa renda, com reincidência no fracasso escolar, durante o Ensino Fundamental, esses foram fatores que contribuíram para a ampliação do analfabetismo de jovens e adultos brasileiros.

A importância do ler e do escrever, que são comportamentos que inserem o indivíduo a viver socialmente, e que apesar de toda importância do ato de ler e escrever, alguns índices mostram que, no Brasil, 8,6 % das pessoas com idade entre 15 e 24 anos ainda são analfabetas, e ou não sabem ler e escrever, trouxe uma divisão de 2 estudos, e teve como objetivo avaliar os efeitos de um currículo de ensino de leitura, de palavras simples e de palavras complexas da Língua Portuguesa para adultos analfabetos. Os estudos tiveram 4 participantes, nos dois estudos, os ensinamentos da leitura foram feitos com palavras ditadas e impressas, e, de forma geral, houve aumento em acertos em leitura e, quando comparados os desempenhos do pré-teste, ficou evidenciado que as tarefas em leitura foram muito mais proveitosas. Esse artigo contribuiu nas percepções e nas discussões sobre o público-alvo do EJA a partir do estudo de caso realizado no Rio de Janeiro.

Nas discussões propostas pelo autor de “Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação’ escrito por Alves; Eiterer, 2018; apresentou algumas práticas de leitura e de escrita de mulheres camponesas com pouca escolarização. O texto traz um estudo sobre modo de participação em práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita por meio de distintas instâncias de socialização. Para o estudo ser feito, foi utilizada a história oral, o diário de campo constituído a partir dos eventos de letramento observados, nas CEBs (Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação), e as entrevistas, com a finalidade de identificar formas de acesso e de apropriação de materiais escritos. O estudo foi feito a partir de mulheres que atuavam, na zona rural do município de Candiba, interior da Bahia, as práticas de leitura e de escrita foram motivadas pelas conversas e mediadas pela oralidade, no espaço da família, da escola e da igreja. Em sua maioria, as mulheres do lugar pesquisado, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito. Ressaltamos que a pesquisa não apenas descreveu os modos de participação de mulheres camponesas nas culturas do escrito, mas entendeu como a pouca instrução escolar, a origem camponesa, a questão de gênero, o pertencimento religioso e a leitura de impressos de materiais religiosos que circulam, nas CEBs, fazem parte da construção desses sujeitos como leitores e escritores. Esse artigo vai contribuir de que forma populações da zona rural ou vulneráveis podem criar estratégias de alfabetização por meio do EJA.

De acordo com escritores E. Jennifer Monaghan, E. Wendy Saul (2016) no texto “O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos Estados Unidos”, alguns exemplos históricos mostram a disparidade na atenção dada à leitura e à escrita. Foram observadas também definições de leitura e de escrita, a relação entre teoria e prática, o *marketing* dos materiais curriculares e o impacto de forças sociais e políticas são todos vistos como fatores que permitem a compreensão das mudanças ocorridas nesses campos. Continuando o artigo, retratou que leitura e escrita são duas faces da mesma moeda do letramento, assim, pensou-se de que maneira os dois campos vieram a ser vistos como separados e, em segundo lugar, por que a instrução para a leitura, em todas as épocas e em todas as séries escolares, favorecida em detrimento da instrução para a escrita, no modo como uma disciplina curricular tem sua definição, causa consequências quanto ao modo como deveria ser ensinada. Embora as definições das habilidades requeridas para o letramento não tenham permanecido constantes, ao longo do tempo, a leitura foi definida com maior clareza do que a escrita.

A escrita interpretada de diversas formas, desde o princípio mostra que o mais marcante é quando se considera que o processo de leitura é intangível (as crianças são colocadas a ler silenciosamente), ao passo que a escrita gera um produto físico. A leitura e a escrita claramente ocupam, em relação à língua escrita, a mesma posição que a audição e a fala em relação à língua falada, é uma habilidade receptiva, tal como a escuta; a escrita é uma habilidade produtiva, tal como a fala. As definições históricas de leitura e de escrita, entretanto, contradizem essa dicotomia óbvia.

Os estudos do texto “Políticas de escritas: um tecido de movimentos de leitura em modos de apresentação” de César Donizetti Pereira Leite (2012) um destaque em práticas educativas que temos, no dia a dia, no artigo Roland Barthes indicou que, muitas vezes, vemos presentes em nossas escolas uma ‘regressão’ do corpo, no ato de escritura, parece ganhar outras formas em muitas das ações educativas com crianças, jovens e adultos, a entrada da arte nos processos de alfabetização, não como mero instrumento de aprendizagem, mas como modo de produção de sentido, já tem demonstrado avanço à potência do corpo e das suas possibilidades. Não podemos negar que, de muitas maneiras, a escrita vem se constituindo em um campo político extremamente potente, que os espaços que os corpos ocupam, na escrita, recortam lugares que vão desde a criação de políticas públicas por governos de diferentes esferas, aos fazeres concretos, em sala de aula, nas relações entre professores, crianças, jovens e adultos. Observamos que essas políticas públicas exercem um papel fundamental de incentivo às práticas de aprendizagem, no ambiente escolar, tanto financeiramente, quanto com a criação de projetos que façam dentro da escola para que o aluno tenha mais vontade de se colocar no aprendizado de leitura e da escrita. Podemos, de alguma forma, assuntar que, tanto na esfera macro das Políticas Públicas, como nas esferas micros, das salas de aula, o que se pensa sobre, e em torno da escrita, sempre cria formas de olhar para os modos que os sentidos desse saber produzem, e para os modos e para as formas pelas quais esses saberes são experienciados no dia a dia.

Em ‘Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Leitores’ de Marinaide Queiroz Freitas e Valéria Campos Cavalcante (2009), destacam um estudo de caso, na cidade de Maceió, que mostrou que as escolas pesquisadas não compreendiam a importância da leitura para a Educação de Jovens e Adultos, assim, projetos e práticas pedagógicas ficavam sempre em segundo plano. Ficou nítida a dificuldade que os professores tinham com práticas de leitura para a EJA. Muitas vezes, os profissionais usavam exatamente as mesmas práticas de leitura que foram usadas com ele, no seu tempo escolar, muitos até queriam incentivar a leitura, porém

acabavam focando apenas no livro didático, muito disso também acontece pela falta de material didático próprio para a EJA.

O estudo mostra a importância do professor mediador das práticas para garantir um processo tranquilo e bem feito na leitura de jovens. A escola em que foi feito esse estudo de caso não possuía biblioteca, (lugar que propicia aos alunos o encontro com o universo da literatura e pode ajudar a criar hábito de leitura) havia somente um amontoado de livros com pouca iluminação, o acervo de livros era bastante pobre, sendo assim, não atraía nem alunos e nem professores. Uma triste realidade que está presente, em muitas das escolas do nosso país, que infelizmente pouco consegue fazer para mudar essa situação, situação essa, que se fosse contrária, muito ajudaria no processo de leitura e do letramento de muitos jovens e adultos de uma população em geral.

Podemos observar, na escrita do texto “Viver aprender uma coleção para os sujeitos da EJA” de Raquel Aparecida Soares Reis Franco (2013), a análise e a organização de uma coletânea de práticas de leitura e de escrita, editada pela Ação Educativa, com o objetivo de promover direitos à educação visando à justiça social e ao desenvolvimento sustentável. O estudo demonstra que os currículos, os programas e os métodos de ensino não foram pensados especialmente para educação de jovens e adultos. O texto está dividido em três partes: na primeira, retrata a organização das temáticas trabalhadas na Coleção Viver e aprender. Na segunda parte, há a análise dos textos indicados, conforme o uso social da leitura, levando em consideração o processo e as condições de leitura do indivíduo da EJA, contemplam os diferentes gêneros textuais e suas especialidades e, por último, o texto discute as características dos gêneros textuais que são indicados aos alunos da EJA.

O texto dividido em módulos que se subdivide em unidades, traz temáticas significativas de leitura para o sujeito da EJA (trabalho com nome, com identidade, de onde vem, o tempo, a idade, as histórias de vida dos alunos, discute a migração, o trabalho, a profissão, os direitos do trabalhador).

Conforme pontua Oliveira (1999), é preciso lembrar que não estamos falando especificamente de jovens cuja escolaridade mostra uma pequena diferença em relação a seus pares e, sim, de adultos que estão em busca de aperfeiçoamento pessoal, com uma história escolar marcada pela exclusão, pois são adultos que não tiveram acesso à escola porque tiveram que abandoná-la muito cedo para trabalhar. O estudo destaca, ainda, materiais práticos que propiciam o ensino e aprendizagem como suporte para o desenvolvimento de estratégias e de habilidades de leitura e até de redação. O texto traz como exemplo visualização de imagens,

realização de trabalhos de pesquisa, interpretação de poemas, discussões orientadas com questões relativas ao gênero lido e leitura de diferentes gêneros textuais.

A dissertação “Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora” de Caroline Bernardes Borges (2018) tem como objetivo contribuir com o processo da compreensão da leitura, fazendo a investigação de como os alunos compreendem o processo da leitura e que esse processo varia de acordo com os objetivos dos alunos leitores, o autor discute os conhecimentos prévios do leitor, o que é totalmente necessário de acordo com alunos da EJA. Discute as propriedades do texto lido, salientando que os objetivos colocados pelo professor ao levar a leitura são responsáveis pela condução do processo da compreensão. A pesquisa foi realizada com 91 alunos em uma escola pública Estadual de Porto Alegre, um único texto foi selecionado e, dele, foi realizado um levantamento sobre os tipos de conhecimento prévio que os alunos conseguiriam retirar do texto em relação ao seu tema. Por meio de atividades estruturadas, desenvolvidas com o grupo de 91 alunos, dividido em três subgrupos, com atividades específicas de leitura (grupo 1 - elaborar um resumo, o grupo 2 busca informações no texto e o grupo 3 propõe soluções para o problema que o texto trazia.

Foram observadas diferentes alterações de comportamento e de leitura a partir do processo da atividade em virtude dos diferentes tipos de comando, os resultados mostraram uma correlação positiva entre os conhecimentos prévios e a compreensão leitora dos alunos, em todos os objetivos de leitura. A autora conclui que uma tarefa de leitura desempenhada, com êxito, acontece quando o leitor consegue selecionar as pistas linguísticas necessárias e relaciona aos seus conhecimentos prévios em função do objetivo de leitura que o professor propõe. Os objetivos de leitura possibilitam que os leitores estabeleçam o caminho que percorrerá, durante o processo de leitura, essa atitude depende do comando principal do professor.

Na dissertação ‘Por amor às crianças é que devemos educar os adultos’ de Shiroma, (2010), teve como foco as obras sobre a Educação de Jovens e Adultos de Manoel Bergstöm e Lourenço Filho. Esses autores se preocupavam com o analfabetismo funcional de jovens e adultos. Em 1947, aconteceu uma campanha de alfabetização lançada pelo ministro Lourenço Filho para tentar erradicar o analfabetismo no Brasil. Na época, criaram-se muitas escolas supletivas e uma grande mobilização de voluntários, esse momento ganhou o nome de nova abolição, pois, de acordo com seus pensamentos, libertava o jovem do analfabetismo e da ignorância. Para o governo, o analfabeto era empecilho para a nação, a campanha funcionou, porém, em 1950, o movimento foi extinto, mas os estados e municípios continuaram assumindo os supletivos que são, hoje, nossa EJA. Nesse momento em que os estados e municípios

assumiram, foi produzido o Primeiro Guia de Leitura com 4 milhões de exemplares e houve muitas instruções e formações aos mestres. Os resultados não foram tão significativos quanto foi esperado, porém grandes e reais contribuições foram dadas a partir de Lourenço Filho, certamente, ele contribuiu para uma grande alavancada para a EJA.

Na dissertação ‘Educação de Jovens e Adultos: Uma perspectiva para o trabalho com a leitura em sala de aula’, de Santos (2016), objetivou-se a apresentar uma perspectiva do trabalho com a prática de leitura, em uma sala de EJA, permitindo expor as contribuições para o processo de aprendizagem. Santos (2016) se pautou nos desafios que aluno e educador do EJA enfrentam, diariamente, ela evidenciou que esse aluno da EJA volta à escola com a vontade e com intuito de ser inserido na sociedade. A autora diz ter se despertado em seu 3º ano de graduação, pois leu um texto que falava dos desafios em ser professor de jovens e adultos. Esse estudo foi feito por dois meses com uma turma de 18 alunos, na cidade de Campinas, onde detectaram-se muitos problemas, na EJA, como: falta de material, falta de formação, precariedade das periferias onde os alunos moravam, falta de interesse da gestão da escola pela EJA (pois se preocupavam apenas com o fundamental), resistência dos alunos para práticas inovadoras de ensino e vergonha que os alunos tinham em errar a pronúncia.

Por algum tempo, a aplicadora das atividades somente observou a turma, depois passou a corrigir os cadernos, e a fazer pequenos momentos de explicação, durante esse tempo, teve contato com a turma e ouvia histórias de vida, e sempre ouvia que saíram antes da escola por falta de oportunidade. Começou a questionar as práticas de leitura utilizadas com aquela turma e entendeu a necessidade de fazer uma intervenção de leitura com aqueles alunos. A proposta de leitura compreendida, nesse trabalho, inicialmente, promover o interesse do aluno em ler. Sendo assim, Santos (2016) propôs um trabalho em que uma vez por semana leria para a turma, com o objetivo apenas proporcionar um momento prazeroso sem cobranças, ela queria despertar, nos alunos, a percepção de que eles possuem a habilidade de ler todo e qualquer tipo de texto, a turma era muito calada e, em alguns momentos, não queriam participar da prática.

O trabalho de Santos (2016) se desenvolveu por cerca de dois meses de leitura, e, nesse tempo, ela conseguiu apresentar seis textos diferentes. Entre eles, crônicas, livros de história e capítulos de clássicos da literatura brasileira. O término do projeto não ocorreu da forma que ela esperava, não foi possível constatar grandes mudanças nos alunos, infelizmente, concluiu não vendo grandes leitores, amantes dos textos, dos livros, porém ela acredita ter deixado com eles a “possibilidade” de serem leitores. Certamente, deixou o terreno preparado, para um

caminho diferente e interessante que pode ser seguido por qualquer um deles se houver o interesse sobre a prática da leitura.

De acordo com os artigos e as dissertações citadas acima, podemos dizer que trabalhar com leitura é desafiador, é necessário que o professor esteja munido de um planejamento sólido e criativo, para que a conquista do ato de ler aconteça. Todas essas práticas de ensino citadas, nos estudos pesquisados, nesse descritor, contribuíram com a presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, a qual busca entender se um projeto de leitura vai facilitar a compreensão leitora dos participantes, levando em consideração aspectos subjetivos, que, muitas vezes, não podem ser quantificados. Nas palavras de Flick (2009, p. 20) “[...], a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Isso devido às intensas mudanças sociais que fazem com que os pesquisadores enfrentem novos contextos.

A pesquisa é uma investigação da própria prática e está fundamentada na Educação de Jovens e Adultos, considerando o trabalho desenvolvido pela pesquisadora na disciplina de Língua Portuguesa, com foco para as práticas pedagógicas de leitura, para melhor reconhecimento do histórico dos alunos no que corresponde às suas práticas de leitura, por diferentes perspectivas e melhores métodos de leitura.

Para analisar esse objeto de estudo, que são as práticas de leitura do alunado que está cursando o Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, os instrumentos utilizados para coleta de dados são diversificados. Inicialmente, os participantes da pesquisa foram convidados a responder um questionário socioeconômico escrito e a participar de uma roda de conversa, que segundo Flick (2009), considera de extrema importância, na pesquisa qualitativa, posto que é uma prática de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Posteriormente, o delineamento metodológico ocorreu por meio da organização de um Diário de campo no qual foram descritas, com detalhes, as situações vividas e observadas durante o processo. Cabe ressaltar que, durante a realização das atividades, foram feitos registros fotográficos e gravações das discussões em rodas de conversas. Ao final da aplicação das atividades, foi produzido um material impresso, contendo passo a passo das práticas realizadas em sala de aula. Os instrumentos serão descritos posteriormente.

3.1 Participantes

Foi convidada a participar da pesquisa uma turma do 9º ano do ensino fundamental, anos finais da rede municipal de ensino, de uma escola da zona rural do município, ao Sul do Espírito Santo. De acordo com o censo escolar de 2021, em média, a escola possui 200 alunos, distribuídos, em salas de aula, compondo 12 turmas ao todo, funcionando nos turnos matutino, de 7h às 11:30, vespertino das 12:30 às 16:60 e noturno, das 18 h às 22h10m.

A turma pesquisada possuía 16 alunos em média. Os encontros aconteceram, uma vez por semana, durante 3 meses. Esses alunos possuíam de 18 a 65 anos de idade, observa-se que menos de 50% da turma tem emprego fixo com carteira assinada, outros, apesar de não ter carteira assinada, trabalham como agricultores, levando seus produtos para feiras da cidade.

Em relação aos critérios de inclusão e de exclusão da presente pesquisa, cabe esclarecer que os participantes do questionário da turma ensino fundamental anos finais, na modalidade EJA do turno noturno selecionado, seguiram os seguintes critérios:

- a) Estarem matriculados no 9º ano, anos finais na modalidade EJA, do turno noturno;
- b) Serem maiores de idade (18 anos completos).

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Questionário com questões abertas e fechadas.
2. Projeto de leitura (composto por 6 sequências didáticas)
 - 2.1 Roda de Conversa Inicial e final;
 - 2.2 Diário de Campo;
 - 2.3 Registros fotográficos.

3.2.1 Questionário:

Para a coleta de dados, utilizou-se de um questionário, composto por questões fechadas e abertas. Para Gil (2008), o questionário como é uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (Gil, 2008, p. 121).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário é uma das técnicas de coleta de dados que demonstram por uma sequência organizada de perguntas, os autores também veem o questionário como uma observação direta extensiva da nossa realidade, uma vez que é “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador (Lakatos; Marconi, 2003, p. 221).

Para Fonseca (2002), o questionário estruturado é um instrumento de coleta de dados que possui perguntas e tem como objetivo fazer uma investigação a respeito de opiniões,

interesses e experiências pessoais dos participantes. Para Gil (2008), o questionário é composto por questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

O questionário foi construído com perguntas abertas e fechadas (apêndice. Gomes *et al.* (2011) aprofundam...). Gil (2008, p.123) conceitua que nas “questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista”. Já sobre as perguntas abertas “[...], solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Esse tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação” (Gil, 2008, p. 122).

Os questionários aplicados, nesta pesquisa, foram totalmente voltados aos alunos participantes da rede de ensino em estudo, com o intuito de coletar dados sobre o perfil dos alunos, a frequência de leitura e os hábitos de leitura.

Foi feita uma descrição dos dados antes de suas análises. Lakatos & Marconi (2003, p. 167) consideram a análise como uma “tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” e a interpretação como uma “atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema.

Os dados obtidos, por meio do questionário, foram analisados pela Análise de Conteúdo, estruturada por Bardin (2011). A análise de conteúdo trata-se de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p.48).

Com base nos dados coletados, realizamos um mapeamento de indicadores e relacionamos com o contexto dessas formulações para possibilitar novas percepções e interpretações dos dados coletados.

3.2.2 Roda de Conversa:

Outra fonte de coleta de dados utilizada foi a roda de conversa, que se apresenta aos pesquisadores como uma possibilidade metodológica para uma comunicação explícita, como descreve Flick (2009) e acrescenta-se produtiva, entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Caracteriza-se como momento, também, de observação em que o pesquisador se identifica com

o grupo pesquisado, para uma melhor compreensão do problema a partir da perspectiva do grupo ou do sujeito. Nesse estudo, a roda de conversa foi realizada no início e no final do projeto.

O ponto alto da pesquisa caracterizou-se pelo desenvolvimento do projeto de leitura, por meio de sequências didáticas organizadas, oportunizando a leitura de diferentes gêneros de textos entre os participantes da pesquisa. E, partindo da premissa, que do ponto de vista social, a leitura seja um hábito capaz de democratizar o acesso ao saber da cultura das letras. Um projeto, como afirma Jolibert (1994, p. 21), eficazmente, gera atividades que engajam o aluno em seu próprio aprendizado “[...] ao invés de sofrer um ensinamento”. Além disso, o projeto nasce de um desejo pessoal de partilhar com os alunos que a apropriação de estratégias de leitura seja um passo importante para a formação intelectual do indivíduo, inclusive incidindo sobre sua autonomia.

3.2.3 Diário de Campo

Os dados provenientes da prática de leitura das atividades foram registrados, num diário de campo, assim, as atividades compõem as informações científicas e as informações pessoais, algumas reflexões e comentários sobre o contexto das atividades aplicadas durante a pesquisa.

O diário de campo configura-se com uma estratégia importante de pesquisa, que envolve a articulação, em primeiro plano, entre pesquisador (a) e o campo de pesquisa. Sendo que a utilização de um diário de campo, como ferramenta de pesquisa, possibilita que delimite melhor os aspectos da implicação da pesquisadora com o campo de estudo. Segundo Kroeff *et al.* (2020), tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas, ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do (a) pesquisador (a). Pressupõe-se que, durante escrita do diário, seja possível observar o dia a dia das práticas que serão aplicadas, em sala de aula, com riqueza de detalhes.

A utilização do diário de campo possibilitou registrar algumas anotações, observações, falas e reflexões dos participantes, bem como do pesquisador durante as práticas elaboradas. É um instrumento de uso individual e não é necessário ter conhecimento profundo para o seu uso. Falkembach (1987) aponta que o diário de campo facilita criar o hábito de escrever e observar, com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

Foi feito acompanhamento por meio do diário de campo, para captar os detalhes das propostas desenvolvidas, em sala de aula, uma vez que

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc. Isto é por um lado. Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos etc (Triviños, 1987, p.157).

Sabemos, também, que a utilização do diário como instrumento metodológico, como aborda Zabalza (2004), dá-nos permissão para que haja um desenvolvimento profissional e também pessoal, um movimento de investigação profundo e de autoanálise, fundamental para que a pesquisa seja feita. Nesse sentido, para o desenvolvimento das seis sequências didáticas, no período de 3 meses, foi fundamental o registro do diário de campo, principalmente para que preservasse os detalhes das falas e das observações dos participantes, a forma de interpretação dos textos questionamentos e compreensões, elementos fundamentais para uma boa análise.

3.2.4 Registro Fotográfico:

Optou-se também pelo registro fotográfico. Na visão de Oliveira (2007, p. 211), o registro fotográfico pode ser usado como uma metodologia auxiliar, na pesquisa, apesar de “as imagens visuais não têm o mesmo estatuto do texto escrito”. Esse registro é de extrema importância para compor melhor descrição da realidade observada.

A escolha do registro fotográfico tornou-se necessário em questão, pois consideramos que as imagens captadas, durante o momento em que as sequências didáticas foram propostas, foi uma importante fonte para análise. Esse instrumento vai nos mostrando e dando visibilidade de detalhes que somente o registro fotográfico poderia mostrar, esse registro vai muito além da escrita, o registro consegue captar o material que foi utilizado, durante as sequências didáticas, o formato como os alunos estavam dispostos, na sala de aula, a organização da sala. As imagens conseguem registrar os detalhes das propostas, os materiais utilizados, as organizações dos espaços e as produções dos alunos.

No entanto, para o estudo, os registros foram cuidadosamente selecionados, a fim de manterem o sigilo das identidades dos participantes. Desse modo, não foram expostas imagens que permitissem a identificação, as imagens feitas foram das atividades, fotografando os participantes de costas, com desfoque, no rosto, de cima para baixo.

O projeto, como mencionado acima, foi desenvolvido por três meses, com um encontro semanal, sempre nas aulas de Língua Portuguesa.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

O projeto foi aprovado pelo CEP⁴, foi enviado à Secretaria de Educação do município estudado, por meio de protocolo e de reuniões com a equipe pedagógica, a autorização para proceder com a pesquisa. Assim, os participantes dessa investigação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa, foi assegurado o sigilo de identidade, e o direito de poder desistir da pesquisa, a qualquer tempo, se assim desejassem.

O questionário sociodemográfico foi aplicado, logo no início, na primeira aula do projeto, nele, foi feita uma pesquisa com perguntas abertas e fechadas sobre como são os hábitos de leitura dos alunos da turma.

A roda de conversa aconteceu no início e ao final do processo. Na roda de conversa inicial, discutiu-se como funcionaria o projeto, quais os dias, e em quais aulas, sobre a obrigatoriedade ou não da participação, foram mostrados os termos de permissão e também foi discutido sobre os tipos de leituras que os alunos pesquisados gostariam de fazer para um melhor direcionamento das práticas. Na roda de conversa final, foi discutido sobre como foi o processo de aplicação do projeto e se os alunos passaram a entender as necessidades de fazer leituras como atividade cultural e social, e não somente como avaliação.

O projeto de leitura compôs-se de sequências didáticas selecionadas com base nas respostas do questionário aplicado anteriormente e das rodas de conversa realizadas nas primeiras aulas. O propósito foi criar atividades que pudessem nortear os hábitos, os gostos e o dia a dia dos pesquisados.

No diário de campo, realizaram-se anotações das práticas desenvolvidas, ações, comportamentos, pequenos resultados e como as atividades foram desenvolvidas. Nesse instrumento, as anotações aconteciam logo depois de cada aula.

⁴ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com o número 65029822.8.0000.5501. O CEP-UNITAU que é um colegiado interdisciplinar e independente, que tem por finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os registros fotográficos foram feitos, pela própria pesquisadora e por um aluno convidado, em todas as aulas, com máquina fotográfica e/ou com a câmera do celular da pesquisadora.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Os materiais coletados foram analisados a partir dos pressupostos de Bardin (2011), que destaca o percurso histórico da análise do conteúdo com base em registros de textos anteriores, por meio da análise de conteúdo, que é uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. Na visão de Bardin (2011), a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, a partir de diferentes fontes de dados. Nesse processo, buscar-se-á manter a objetividade nas análises, superando as incertezas por meio do enriquecimento obtido das diferentes práticas aplicadas. As análises serão feitas totalmente levando em consideração as respostas dos alunos, levando em consideração as respostas das questões objetivas e discursivas.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p.48).

Os dados obtidos, por meio de grupos de discussão, e as rodas de conversa foram gravados por vídeos ou áudios em dois celulares ao mesmo tempo, o celular da pesquisadora e um outro para estar em prontidão caso alguma eventualidade acontecesse e, logo após, foram transcritos em documento *Word*, traduzindo da linguagem oral para a escrita. Dessa forma, foi feita uma organização das falas e, fazendo assim, uma adequação para as normas ortográficas, sem substituir o sentido do texto. Os registros gravados, durante as aulas, serão transcritas.

Com base nos dados obtidos, o pesquisador realizou mapeamento de indicadores, relacionando com o contexto dessas formulações para fazer com que novas percepções e interpretações fossem dadas.

A pesquisa é desenvolvida, seguindo esses procedimentos metodológicos para análise de dados, para busca da compreensão e do aprofundamento dos fatos estudados para avaliar a análise sistematicamente do tema em questão.

Quadro 7 - Organização das Práticas Pedagógicas

Encontros	Duração	Conteúdo	Objetivos	Instrumentos de Produção de Dados
1ª Sequência didática	2h	Incentivando os estudantes a criarem o hábito de leitura, a partir de leitura de imagens.	-Compreender a importância da leitura. -Entender as imagens como textos que fornecem informações e possibilidades de interpretação. - Identificar no ato da leitura de imagens, as mudanças interpretativas partindo de cada indivíduo, observando a quantidade de informações disponíveis sobre as imagens disponíveis. -Fazer com que o educando aprenda a ler e interpretar o mundo a sua volta, e tenha posicionamento crítico a partir de imagens.	Gravação em áudio; Diário de Campo;
2ª Sequência didática	3h	Leitura de reportagens diversas que faça parte do dia a dia do aluno.	-Oferecer aos alunos leituras de fatos interessantes que faça parte de seu dia a dia, assim instigá-los com assuntos que os ajude a formar a sua opinião.	Gravação em áudio; Diário de Campo;
3ª Sequência didática	3h	Pizza literária I Leitura de textos avulsos e fichamento dos textos em mural em formato de pizza	-Oferecer condições para que alunos conheçam textos emotivos, e tenham uma relação mais saudável e equilibrada com seus sentimentos e assim fazê-los ler e interpretar com mais vontade e facilidade. -Expressar emoções e sentimentos a partir das situações do texto.	Gravação em áudio; Diário de Campo;
4ª Sequência didática	3h	Pizza literária II Leitura de diferentes livros e fichamento dos textos em mural em formato de pizza	Construir hábito de ler diferentes tipos de texto, realizando leituras silenciosas e interpretações. -Fazer apresentação dos livros lidos e instigar outros alunos a fazer as mesmas leituras a partir do que foi contado.	Gravação em áudio; Diário de Campo;
5ª Sequência didática	5h	Montagem de um <i>Feed</i> de Notícias municipal e estadual.	-Dar condições aos alunos para que montem um <i>Feed</i> de Notícias do estado do Espírito Santo ou do município em que eles residem, para estimulá-los à leitura de notícias que fazem parte da sua vida cotidiana. -Propor a leitura de como preparar um <i>Feed</i> de Notícias.	Gravação em áudio; Diário de Campo;
6ª Sequência didática	4h	Biblioteca pessoal Leitura de diferentes livros, livros esses que remetam a alguma lembrança do aluno.	-Reconhecer livros lidos ou comprados para alguém em algum momento da sua trajetória.; ler ou reler livros que proporcionem lembranças; Expressar emoções e sentimentos a partir das situações do texto.	Gravação em áudio; Diário de Campo.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2024.

As práticas pedagógicas seguiam o seguinte roteiro: levar para a sala de aula os comandos, que foram eles:

- a) Leitura de imagens;
- b) Leitura de reportagens;
- c) Pizza literária / Leitura de textos emotivos;
- d) Pizza literária/ Leitura de diferentes livros;
- e) Montagem de um *Feed* de Notícias;
- f) Montagem de uma Biblioteca Pessoal.

Como já dito acima, o roteiro seguiu-se da seguinte forma: As práticas eram levadas para sala de aula e propostas aos alunos, era dada disposição de tempo para aplicação e, ao final, discussão sobre o que tinha sido aplicado. Em todos esses momentos, buscávamos promover os momentos de fala com roda de conversa em relação à importância da leitura na EJA. A seguir, apresentar-se-á um breve relato de como aconteceram as práticas.

3.4.1 Trajetória das Sequências Didáticas /Práticas Pedagógicas

3.4.1.1. Primeira sequência - Leitura de Imagens

Nesse primeiro encontro, foi apresentado aos alunos a Universidade de Taubaté seguida da explicação do que é um Mestrado em Educação, e foi também apresentado quais as propostas que seriam dadas a eles, durante os três meses, foi explicado sobre os benefícios e malefícios, e que, caso quisessem largar, o projeto poderia ser feito. A primeira prática foi a de Leitura de Imagens, a aula pareceu ser uma novidade para os alunos, mostrou-se totalmente prazerosa, no início, os alunos não entendiam o que seria feito por não terem texto, mas foi percebido que se empolgaram com as imagens. Logo após a explicação do que teria que ser feito, foi dado todo o incentivo possível e tentou-se incentivá-los o máximo possível, com todos os conhecimentos prévios que eles possuíam, eram feitas perguntas intercaladas, de acordo com o ponto de vista e a fala dos alunos, o resultado foi ótimo, foi notório ver que o resultado da aula foi excelente, é uma prática que deve ser desenvolvida mais vezes, porque com certeza, desperta nos alunos a vontade de fazer leitura mesmo não sendo uma forma convencional (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 3 - Sequência Leitura de Imagens



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

3.4.1.2. Segunda sequência - Leitura de Reportagens

A segunda prática foi uma atividade de Leitura de Reportagens, foi apresentada à turma várias reportagens de diversos tipos e datas, que foram coladas pela sala e corredor da escola, foi nítido ver que a turma não tinha nenhum hábito de leitura de reportagem, foi um fato ver que a leitura de jornais é uma coisa muito distante, principalmente por morarem em uma área rural e o jornal não chegar até eles, por esse motivo, eles não possuem nenhum hábito de leitura de jornal, então foi mostrado a eles que mesmo não lendo o jornal, é possível fazer leitura das reportagens de jornal dentro da internet, pelo celular. Foi mostrada essa prática a eles pela data *show*, também foi mostrado um jornal impresso, foi feita a colagem desses jornais e reportagens, na parede, e alguns se empolgaram muito em pegar exatamente os recortes de jornal, por nunca terem tido a oportunidade de manuseio (Figuras 4 e 5).

Os alunos se empolgaram e fizeram atividade com muita facilidade, os assuntos eram totalmente aleatórios, e cada aluno teve a oportunidade de pegar uma reportagem diferente e contar para a turma sobre a reportagem lida. Foi muito bom ver o entrosamento entre os alunos conversando sobre a reportagens.

Figura 4- Sequência Leitura de Reportagens



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 5- Sequência Leitura de Reportagens



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

3.4.1.3 Terceira sequência - Pizza Literária

Essa terceira sequência foi intitulada a Pizza Literária, foi uma aula bastante divertida e emocionante ao mesmo tempo, que fez com que os alunos lessem dois textos relativamente grandes, sem perceber realmente a ação da leitura. Ficou muito claro que, a princípio, o que a turma queria era disputar a pizza, porém para a disputa acontecer, a leitura tinha que ser feita primeiro. Para montagem dos textos, era necessário fazer leitura completa do texto mais de uma vez, e com a leitura do texto, a turma acabou se emocionando porque os dois textos tinham fundos emotivos e fazia com que eles analisassem lições de vida, sendo observado alguns alunos fazendo a leitura do texto individualmente, e refletindo sobre eles (Figuras 6 e 7).

Figura 6- Sequência Pizza Literária



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 7- Sequência Pizza Literária



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

3.4.1.4 Quarta sequência - Pizza Literária 2

A sequência Pizza Literária 2 foi também muito interessante, já não houve uma disputa apesar de ainda ter como plano comer uma pizza ao final, não houve uma disputa entre a turma pois já havia um acordo, e todos já sabiam e tinham dividido o valor da pizza para o final da aula. Nessa prática, aconteceu um fichamento de leituras feitas pelos alunos, todas as leituras individuais e com livros de pequeno porte, livros que a biblioteca da escola tinha a oferecer, foi interessante ouvir depoimentos de alunos que nunca tinham lido um livro inteiro, mesmo que fosse pequeno, alguns citaram o fato de estarem procurando um livro pela capa ou pelas ilustrações que é o que chamou atenção deles inicialmente, e o melhor foi vê-los ao final apresentando e contando a história do livro que haviam lido (Figuras 8 e 9).

Figura 8- Sequência Pizza Literária II



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 9- Sequência Pizza Literária II



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

3.4.1.5 Quinta sequência - *Feed* de Notícias

A sequência didática *Feed* de Notícias foi uma sequência didática muito bem recebida pela turma, os alunos se viram interessados em partilhar essas leituras das notícias em grupo, porém, infelizmente, percebi que a turma teve muita dificuldade para, em grupo, concordar com as mesmas notícias que seriam anexadas no *Feed*. Foi percebido, também, que outros tinham dificuldade com o manuseio do computador, a escola não tinha uma sala de informática estruturada, com muitos computadores, e por morarem em âmbito rural, com dificuldade com WIFI, e por não terem esses aparelhos à disposição, a maioria da turma encontrou muita dificuldade, no manuseio, principalmente em se tratando dos computadores, às vezes facilitava quando tinham que mexer com o próprio celular, de modo geral, atividade chamou atenção da turma, porém com reais dificuldades de estrutura o que dificultou bastante a feitura da atividade (Figuras 10 e 11).

Figura 10- Sequência Feed de Notícias



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 11- Sequência Feed de Notícias



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

3.4.1.6 Sexta sequência - Biblioteca Pessoal

A atividade de Montagem de Biblioteca Pessoal foi muito atraente aos olhos da turma, foi notório ver que a turma se envolveu e se preocupou muito em trazer livros que fizessem parte da sua própria história. Foi interessante perceber que, por causa da história do livro que estava dentro de casa, eles acabaram se despertando a fazer leitura de um livro que talvez estava em alguma estante ou prateleira por muito tempo, foi muito bom também ver os alunos se colocando a querer ler as histórias dos outros colegas, que era o objetivo geral da aula, fazer com que os alunos quisessem ler os livros que fizeram parte da história de vida dos outros colegas, foi uma atividade que emocionou os alunos por estar falando de histórias que faziam parte da casa deles, o que despertou a leitura de textos diversos dentro da sala de aula (Figuras 12, 13 e 14).

Figura 12 - Sequência Montagem da Biblioteca Pessoal



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 13- Sequência Montagem da Biblioteca Pessoal



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 14- Sequência Montagem de Biblioteca Pessoal



Fonte: acervo pessoal da autora (2024).

Assim, após desenvolver e ouvir os participantes da pesquisa, foi possível compreender de forma mais próxima o significado de trabalhar com práticas de leitura planejadas e estruturadas. Esse material será divulgado num *Ebook*⁵, com o objetivo de divulgar a prática de sala de aula e de contribuir com outros professores de EJA. Foi acompanhado, na sequência, os resultados deste trabalho.

⁵ https://www.canva.com/design/DAF-2Du3Djs/Rel0hzAaUgrD8qbeuneWRQ/edit?utm_content=DAF-2Du3Djs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver e implementar um projeto de leitura, na rotina das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando à formação de hábitos de leitura entre os alunos. Desse modo, realizaram-se atividades que promovessem a compreensão leitora, despertassem o prazer de ler e o desenvolvimento de hábitos de leitura autônoma.

A pesquisa também trouxe cinco objetivos específicos que foram eles:

- Investigar o hábito de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- Propor práticas de leitura que possam ser aplicadas junto aos alunos da EJA;
- Selecionar, juntamente aos alunos, portadores de textos e materiais de leitura que sejam compatíveis com os seus interesses;
- Organizar um *E-Book* com sugestões de atividades de leitura para a EJA, no Anos Finais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa, nessa escola, o que permitiu a aplicabilidade do projeto. Identificamos os participantes da pesquisa, seus hábitos leitores, bem como suas preferências e a participação no projeto de leitura proposto pela professora.

A análise dos resultados desta pesquisa inicia-se com os dados provenientes do questionário de pesquisa realizado com alunos da EJA que participaram do projeto, esse dividido em duas partes: Inicialmente, o perfil dos participantes (idade, sexo, grupo étnico) e, na sequência, a análise realizada focou as questões relacionadas à leitura. Num segundo momento, analisaram-se as falas, as ações e os questionamentos dos participantes durante a aplicação do projeto de leitura. Os dados desse momento da pesquisa foram registrados no Diário de Campo.

Ao longo da execução das atividades, compilou-se um material pedagógico para documentar o processo empregado, durante a implementação das práticas, em sala de aula, o qual constituiu primeiramente o registro do planejamento das atividades, a descrição das sequências didáticas desenvolvidas, o registro do desempenho dos alunos participantes e as observações do professor responsável pelo projeto. Essa documentação constituiu o Diário de Campo da pesquisa, que auxilia na compreensão dos dados levantados, bem como na própria produção desses dados.

Parte do registro do diário de campo, compôs um *E-book*, com as sequências didáticas desenvolvidas, durante o projeto de leitura, e as principais reflexões da aplicação da proposta.

Esse material tem o propósito de auxiliar futuros projetos de leitura na Educação de Jovens e Adultos.

Os dados levantados, na investigação desse documento, os registros das gravações das sequências didática, os momentos de conversa e as anotações elencadas, no diário de campo, permitiram a análise dos dados fundamentada nos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, expostos nesta seção.

A análise de dados, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), consiste em “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa”. Iniciamos com a leitura atenta do questionário inicial que, por sua vez, possibilitou a construção do perfil e dos gostos de leitura dos participantes da pesquisa, dando subsídio para elaboração das sequências didáticas.

Para fazermos as análises dos resultados obtidos por meio das aplicações da sequências didáticas, optou-se por utilizar a análise de conteúdos qualitativos a partir das contribuições dos estudos de Bardin (2009).

Para a preservação da identidade dos participantes, garantindo o anonimato de cada um, foram nomeados como participante A, participante B, sucessivamente.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

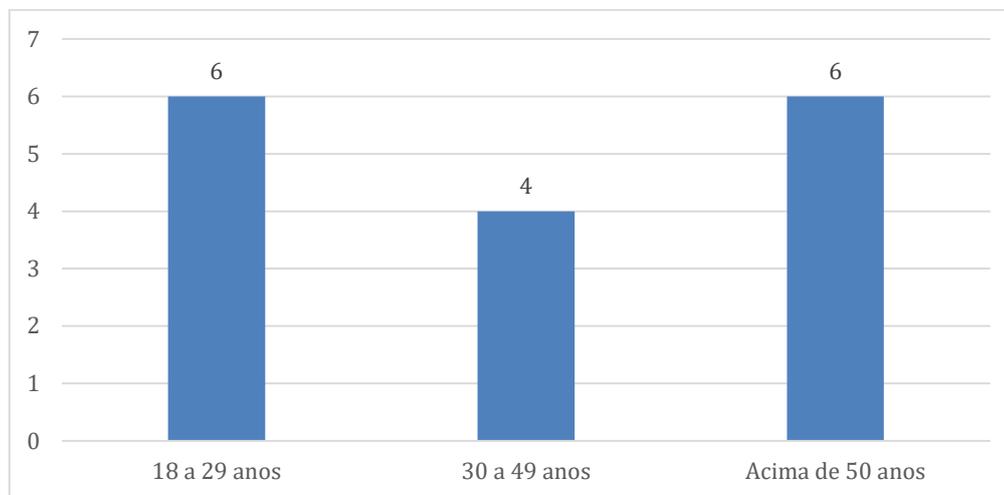
Participaram da pesquisa 16 alunos do 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental, anos finais da educação de jovens e adultos.

4.1.1 Idade

Quanto à idade dos participantes da pesquisa, observa-se que gira em torno de 18 a 65 anos, uma turma com uma grande diversidade de idades, porém reunidos devido a mesma situação, qual seja, o retorno à sala de aula fora da idade correta.

O gráfico 1 apresenta o número correspondente de alunos em cada grupo.

Gráfico 1 - Idade



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

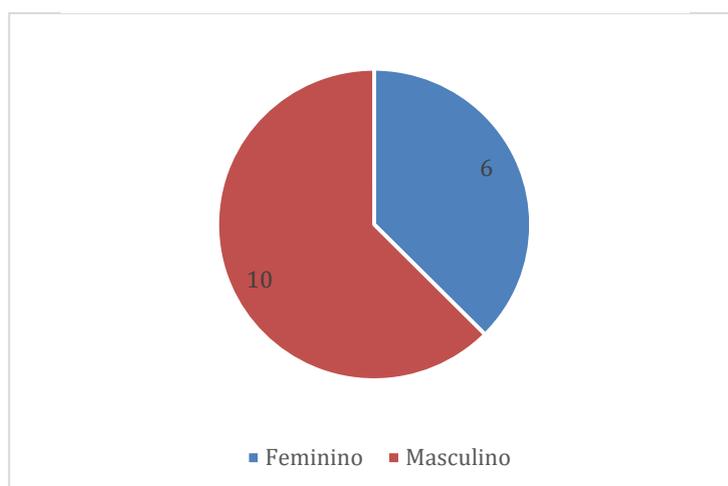
Em relação às idades dos participantes, 37,5% encontram-se na faixa de 18 a 29 anos de idade e, na mesma proporção, estão os estudantes acima de 50 anos de idade. Com 25% estão os estudantes que se encontram na faixa de 30 a 49 anos.

4.1.2 Sexo biológico

Quanto à denominação sexual dos alunos, é sabido que a mulher, pela sua condição histórica e cultural que lhe é atribuída, sempre encontrou muitas dificuldades para se inserir e, principalmente, manter-se na escola de forma regular no Brasil. No Brasil, o (re) ingresso na escola por parte das mulheres é algo recente. (Machado e Nunes 2011, p. 9) afirmam “não ser possível compreender essa história desvinculada das relações de gênero”. Os autores afirmam que houve de fato um processo tardio da inserção das mulheres na educação brasileira.

O gráfico 2 evidencia o descompasso entre a situação de homens e mulheres, o que também é perceptível quando se refere ao sistema educacional brasileiro.

Gráfico 2- Sexo biológico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em relação ao sexo biológico dos participantes, 37,5% é feminino e 62,5% é masculino. De acordo com o documento brasileiro preparado pelo INEP para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos Avaliação EFA 2000, é descrito sobre a situação quantidade de homens e mulheres, em salas de aulas brasileira e "Scott", assinala

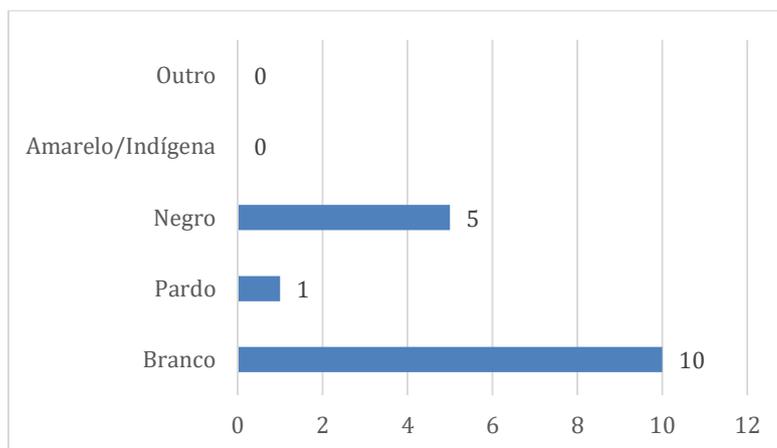
Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (Scott,1998, p. 15).

Apesar da porcentagem, nas escolas, ser maior de mulheres do que de homens, de acordo com o artigo (Rangel, 2019, p.138) observa-se que, no município pesquisado, acontece de forma diferente, contrapondo os dados nacionais.

4.1.3 Grupo étnico

No que se refere à identidade étnica racial, a pesquisa aponta que 62,5% consideram-se brancos, 6,25% declaram-se pardos e 31,25% consideram-se negros. Dados observados no gráfico 3.

Gráfico 3- Grupo étnico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com a pesquisa sobre “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, (Henriques 2001, p. 26) mostra que “55% do diferencial de salário entre brancos, negros e outros está associado à desigualdade educacional e outra parte à herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes”, conforme segue

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (Henriques, 2001, p. 26).

Essa desvantagem educacional vem se acumulando e fazendo com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica fora do tempo certo, porém em tempo de se incluírem na vida social, um dia perdida por falta de instrução.

4.2. Quanto à leitura

A análise para esse bloco de dados foi dividida em 3 categorias, todas elas foram idealizadas antes mesmo das atividades serem realizadas, já que ajudariam a nortear as discussões acerca da análise de dados. Foram elas: Gostam de ler? Por que não fazem leitura? O que leem e como leem? A figura 15 representa um quadro com categorias de estudo de acordo com as sequências didáticas desenvolvidas.

Figura 15- Categorias de estudo



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

4.2.1 Categoria 1 – Gostam de ler

Essa categoria refere-se aos gostos de leitura dos alunos pesquisados, mostrar-se-ão s seus hábitos, tipos de leitura que fazem com frequência, e suas falas sobre a importância da leitura.

Por que não fazem leitura? Essa categoria aborda os motivos pelos quais os discentes não fazem leitura, mostrando suas falas com seus motivos sobre a falta de interesse no hábito de leitura.

O que leem e como leem? Nesse último quesito, mostrar-se-ão os alunos que mais fazem leitura, o que eles leem e como e onde fazem suas leituras, não deixando de citar também aqueles que, apesar de não possuírem uma leitura dia a dia, a fazem aleatoriamente.

Nesse processo de análise, procurou-se observar a relação entre os saberes dos discentes participantes, seus hábitos de leitura, a convivência com a leitura, e as dificuldades enfrentadas no processo de leitura e de interpretação.

Observa-se que, na turma da EJA, na qual as sequências foram aplicadas, uma maioria dos alunos não gostam de fazer leituras, isso mostra claramente o resultado do questionário, como relatado em uma das aulas dadas:

Eu cresci lendo revistinhas do Tio Patinhas e da Turma da Mônica e gostava bastante, agora compro para meu filho e leio junto com ele. (Participante B⁶).

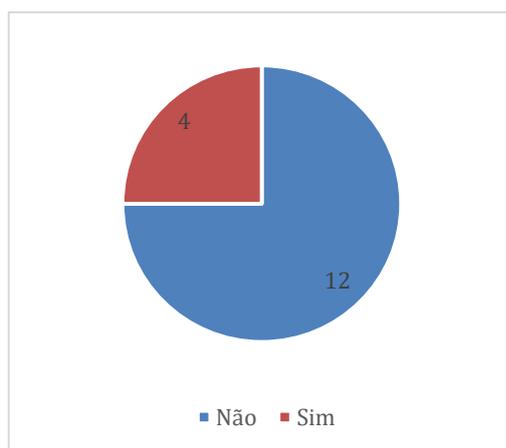
Professora eu sempre gostei de fazer leituras desde pequena pego livros para fazer leituras, acho muito importante, não consigo entender uma pessoa que fala que não gosta e ler, essas pessoas não tem nem como ter opinião própria, tem que ouvir o que a outra fala e ficar quieto. (Participante G).

Gente eu faço tanta coisa no fim de semana que não tenho tempo para nada, muito menos para ler. (Participante A).

Eu odeio ler, acho até perda de tempo, meu tempo eu gasto trabalhando, ler é uma chatice. (Participante C).

Podemos ver que o aluno que volta para a EJA não coloca como importância a leitura, mas cabe aos professores estimulá-los para que adquiram esse olhar como ressalta (Freire, 1995, p. 17) “à escola e aos professores que são essenciais na influência sobre a leitura no aluno, orientar, mais precisamente, despertar o gosto para o ato de ler”. O gráfico 4 apresenta:

Gráfico 4- Gostam de ler?



Fonte: Autor 2024.

Quando questionados se gostavam de ler, os dados revelaram que apenas 25% dos participantes declararam que gostam de ler, enquanto 75% responderam que não gostam.

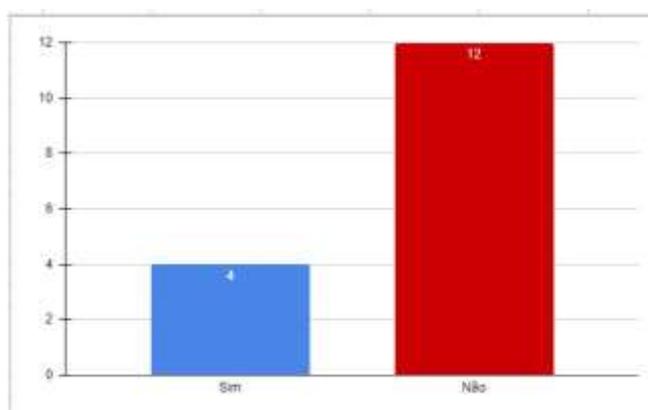
Entendemos que, quando se trata de alunos da EJA, existe uma grande necessidade de se lançar mão de um conjunto de estratégias que possam ajudar esses alunos a lerem com um pouco mais de aplicabilidade, e assim terem mais sucesso nos estudos e nas demais situações, já que o gráfico aponta que os alunos não gostam de fazer leitura. Conforme destacou (Kato, 1999, p. 134), “Se o sujeito ler o texto, pensando apenas em achar respostas a perguntas que

⁶ Os participantes da pesquisa foram denominados a partir das letras do alfabeto, a fim de garantir os sigilos desses.

serão feitas posteriormente, certamente só se estará atendendo as expectativas da escola”. Vemos que muito do olhar do aluno pela leitura acontece pela não eficácia das estratégias dadas a eles, como define Kato (1999) é necessário que o aluno faça leituras não somente para atender a perguntas e respostas imediatas a um conjunto de exercícios escolares, mas sim, que leia para que tenha interpretação de mundo.

Os participantes da pesquisa destacam que não se consideram um bom leitor, como é possível constatar, o gráfico 5, possivelmente uma das causas de não gostarem de ler, sendo que um comportamento potencializa o outro.

Gráfico 5- Considera-se um bom leitor?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No que diz respeito a considerar-se um bom leitor, os dados evidenciam que 25% deles consideram-se bons leitores e 75% não se consideram bons leitores.

Nas falas, os participantes afirmam

Eu quase nunca leio como vou me considerar um bom leitor? (Participante E).

Minhas leituras acontecem quando preciso fazer prova e conseguir coisas para nota aqui na escola, então não sei se sou boa leitora. (Participante F).

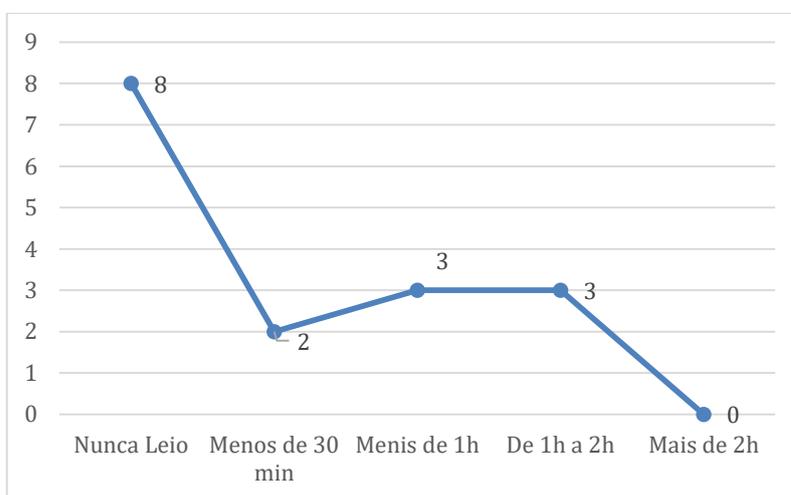
Eu acredito que sou boa leitora sim, leio sempre que posso, e basicamente tudo ao meu redor me pede para ler, mensagens de celular, para pegar ônibus, para ajudar minha filha a fazer dever, então acredito que sou uma boa leitora sim. (Participante K).

Observa-se que a participante que se considera boa leitora mostra que tudo envolve leitura, como aponta (Freire, 2003, p. 11) “ Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”. O fato de estar sempre lendo, destaca principalmente sua necessidade cotidiana de leitura, e com certeza, é a melhor opção, pois tudo ao osso redor nos chama a interpretar fatos.

4.2.2 Categoria 2 – Por que não fazem leitura?

A quantidade de tempo e/ ou dedicação à leitura que os alunos da turma pesquisada fazem normalmente, de acordo com o que já foi visto em outro momento da pesquisa, a dedicação diária dos alunos à leitura é bem escassa, como podemos observar:

Gráfico 6- Dedicção à leitura na semana



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No que diz respeito à dedicação dos estudantes à leitura, durante a semana, os dados apontam que 50% nunca leem, 12,5% leem menos de 30 minutos, 18,75% usam menos de 1h hora para leitura e 18,75% dedicam-se de 1 a 2 horas na semana para leitura.

De acordo com os participantes, vários são os motivos para a não leitura, o que mais se destaca é a falta de tempo.

*Gente eu faço tanta coisa no fim de semana que tenho **não tenho tempo** para nada, muito menos para ler. (Participante M).*

*Pelo amor de Deus professora eu trabalho o dia todo, levanto de madrugada, e depois venho correndo para escola, **que horas eu vou ler?** (Participante O)*

*Às vezes eu até tenho vontade de ler, mas acho **as coisas** que os professores dão **aqui na escola para ler são muito chatas**, uns textos grandes que não tem nada a ver com*

o que eu gosto, então me dá preguiça e eu não leio de jeito nenhum, fico com o livro ou a folha na mão até a aula acabar, mas não leio. (Participante P).

Fica nítida a falta de oportunidade do aluno da EJA, observamos, nas falas dos participantes, a falta de tempo, pois são trabalhadores, estão cansados e, na maioria das vezes, o momento em que estão, em casa, é necessário descansar e dar atenção para a família e, nesse momento, não querem fazer leitura, sabemos que boa parte da população brasileira não tem o costume de ler frequentemente, ou seja, pouco se lê; e isso é preocupante em uma sociedade na qual os níveis dos leitores é crítico, pois sabemos que querer fazer leitura envolve ter situação financeira para comprá-los, ter tempo para fazer leitura, conhecer autores de qualidade... Muito se escuta sobre leitura e sua importância, mas a prática é completamente diferente, as pessoas não veem a leitura como um hábito que deve ser seguido continuamente, mas como uma obrigação, e muito se deve por não fazerem leituras que tenham a ver com o seu cotidiano como afirma Silva:

[...] é de competência do educador, entretanto, analisar a adequabilidade, o interesse e a motivação para a leitura. Assim, com tais critérios, assegura-se o sucesso do livro. Outras informações a respeito da obra ainda são relevantes; entre elas, o assunto abordado é adequado para a faixa etária e o nível de escolaridade, visto que não se deve ficar apenas com informações exteriores contidas no livro, mas saber e conhecer a melhor obra para a turma e até mesmo para a escola (Silva, 1986, p. 86).

De acordo com o participante P, a leitura, na escola, é muito chata, sabemos que muitos alunos possuem a mesma opinião e isso acontece, de acordo com (Soares, 2015), por causa da “descaracterização do texto como um elemento comunicativo”, o que acontece é que o aluno leu, mas não sabe por que leu, ele desconhece de quem é a escrita, e, para ele, a leitura não tem finalidade e nem importância nenhuma já que ele desconhece o assunto, e não tem nada que chegue próximo do seu cotidiano.

4.2.3 Categoria 3 – O que leem e como leem?

Nessa categoria, ressalta-se que os alunos leem e como leem. Ao responderem a esse quesito, eles demonstram o tipo de leitura que está mais próximo a eles, ou seja, aquela que eles conseguem com mais facilidade e que têm mais costume de manejar ou fazer.

Eu como sempre, li coisas da internet professora. (Participante A)

Eu li coisas da Bíblia na igreja. (Participante H)

Ah professora o que eu goto de ler são as notícias do Instagram. (Participante P)

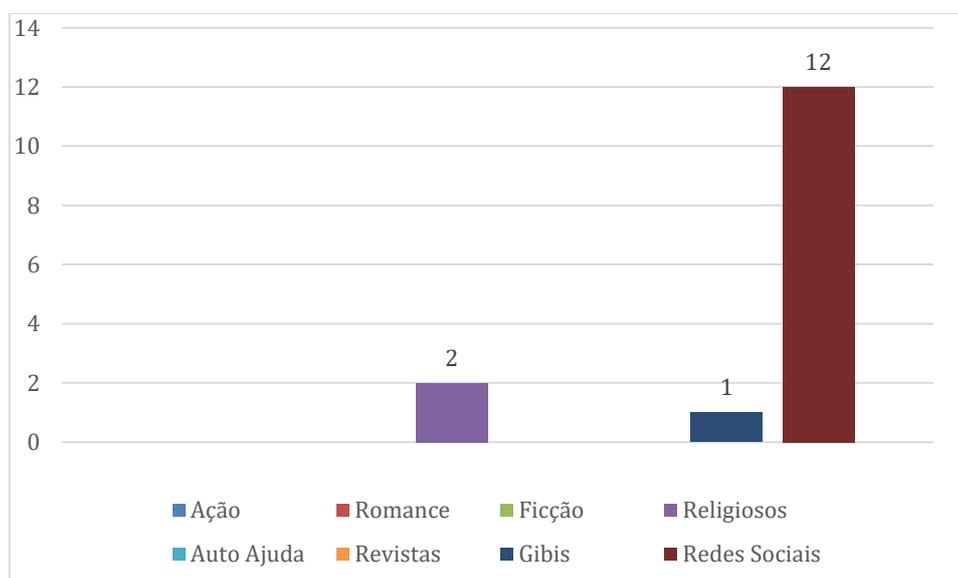
Bom na maioria das vezes o que eu leio é das redes sociais professora, eu não tenho livros em casa, então leio pouco, e o que eu leio é da internet pelo meu celular. (Participante I)

Eu li uma revista da Mônica, sempre compro para minha neta, todo mês quando eu recebo eu compro, depois que ela deixa jogado eu pego para mim e leio depois eu guardo porque com certeza ela vai procurar depois. (Participante F)

Nas falas dos participantes, a leitura, em muitos momentos, restringe-se a leituras de redes sociais, alguns de livros religiosos e também de livros que fazem parte do dia a dia da criança da casa. Sabemos que, atualmente, o imediatismo da internet acaba conquistando grande massa de pessoas para sua diversidade de leituras nem sempre sadias, apesar de termos plena consciência de que, muitas vezes, é o que têm acesso para a leitura.

Desse modo, quanto às preferências de leitura, os participantes destacam a rede social, conforme se apresenta no gráfico 7.

Gráfico 7-Tipos de leituras preferidas



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

Assim, 80% dos participantes citaram as redes sociais, 13,33% apontaram preferência por leituras com temáticas religiosas e 6,67% mencionaram a leitura de gibis.

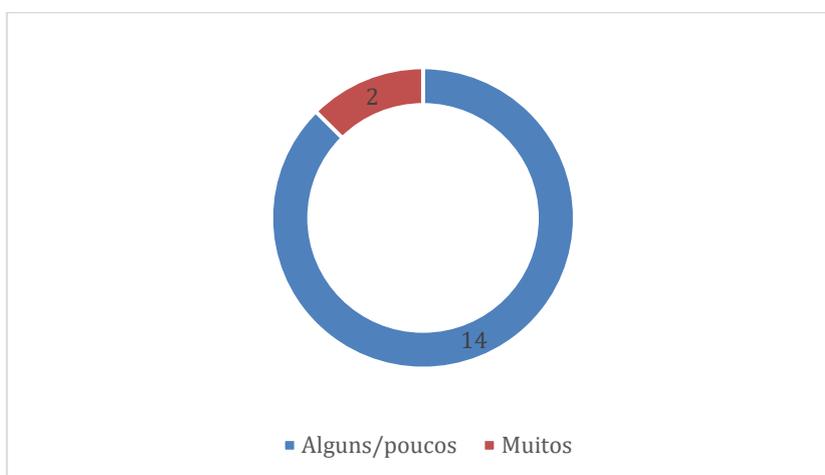
A maioria do alunos declarou que possui preferências pela leitura, nas redes sociais, acreditamos que isso se deve à facilidade de encontrar o conteúdo de leitura, no celular, isso

facilita quanto a ter o conteúdo imediatamente, em suas mãos, porém, em muitas situações, o docente escolhe leituras que não trazem interesse e estímulo aos alunos, como cita Silva (1986, p. 84) “Um dos motivos para tal desinteresse pode estar na escolha realizada pelo professor, exigindo que todos da turma leiam o mesmo título, sem opção de escolha, geralmente clássicos da literatura”. Sabemos que não é o professor unicamente que forma o leitor, ele estimula e mostra ao aluno o caminho e gosto pela leitura, porém as situações sociais com que o aluno convive, por muitas vezes, faz com ele se desestime a pegar um livro para ler.

Observamos que o fato de o professor querer que o aluno faça leituras sem se preocupar com a relação que ele tem com ela faz com que essa leitura, sem nenhum significado, desestime e, cada vez menos tenha vontade de ler e interpretar textos. Freire (2000, p. 63) desta que “Ler é algo mais criador do que simples ou ingenuamente “passear” sobre as palavras”.

Sobre possuir livros em casa, 87,50% dos pesquisados responderam que possuem “alguns/poucos” livros, enquanto apenas 12,50% disseram ter muitos livros.

Gráfico 8-Possui livros em casa?



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

Os participantes comentaram que:

O livro que eu tenho na minha casa é a Bíblia, já tive uma quando era mais nova e a uns 4 anos atrás eu comprei outra, fora isso professora eu não tenho outros livros não. (Participante H)

Professora esse livro está muito tempo lá na minha estante. Eu acho que isso aí é um livro que a minha filha deve ter ganhado, eu mesmo nunca li, é que a minha filha gosta de ler, ou ela pegou lá na escola porque tem um negócio aqui que tem uns

números colado aqui acho que ela pegou da escola, o nome é Tem segredos” Ana Maria Machado. (Participante K)

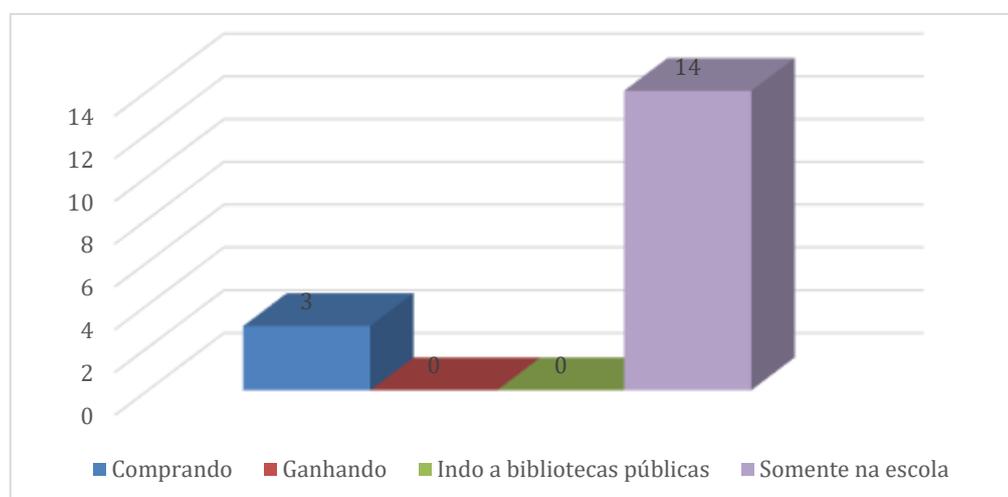
De acordo com os dados, os alunos não têm o hábito de ler e não possuem livros em casa. O contato com o material de leitura, fora o digital, no caso, as redes sociais, é realizado na escola, quase sempre, com assuntos determinados pelo conteúdo da sala de aula. Essa prática, no entanto, não favorece o processo de letramento tão importante para a EJA. Os alunos da EJA precisam estar motivados, e precisam ser conquistados para sentir satisfação na leitura como afirma Guimarães:

Um indivíduo intrinsecamente motivada procura novidade entretenimento satisfação da curiosidade oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínios está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras associadas ao prazer derivado do próprio progresso ” (Guimarães, 2001, p. 37).

Observamos que eles participam das atividades de leituras propostas, em sala de aula, mas provavelmente quase sempre se restringem à compreensão dos textos de uma leitura pautada na decodificação, somente para responder às atividades solicitadas pelos professores, ou seja, ler para responder as tarefas.

Tais constatações se confirmam na forma como os participantes adquirem materiais de leitura, 82,35% responderam que adquirem somente, na escola, e 17,65% adquirem comprando os próprios itens para leitura. Como observamos no gráfico 9.

Gráfico 9-Formas que adquirem materiais de leitura

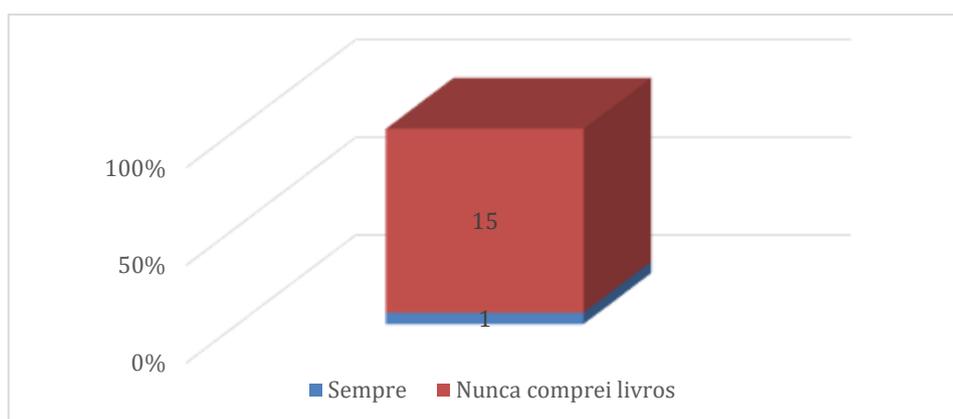


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Vale observar que, dentre os respondentes, nenhum deles destacou que vai à biblioteca ou que é presenteado com livro.

O hábito de ler está também intimamente ligado ao hábito de comprar livros. Os dados apresentam que apenas 6,25% compram livros enquanto 93,75% responderam que nunca compraram livros. O gráfico 10 retrata esses dados, sabemos que, de modo geral, o brasileiro não possui esse hábito. De acordo com um estudo realizado pela Nielsen Book Data a pedido da Câmara Brasileira do Livro, no mês de outubro de 2023, 84% da população brasileira alegou não ter comprado nenhum livro nos últimos 12 meses. Para 60% dessas pessoas, o hábito de leitura é uma atividade importante, porém muitos mostram o desinteresse em razão do preço, da ausência de lojas, e da falta de tempo para leitura.

Gráfico 10 -Hábito de comprar livros



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Isso fica também comprovado com algumas falas de uma das sequências didáticas aplicadas. Observe:

Bom professor eu vou ser bem sincera que eu nunca li um livro inteiro, mas esse livro, eu comprei porque eu fui no shopping lá em Vitória e tinha muita gente dentro de uma loja eu entrei para saber o que que estava acontecendo e vi que era o lançamento de um livro, tinha muita gente, fiquei envergonhada e acabei comprando esse livrinho que estava na promoção “A Volta ao Mundo em 80 Dias”. (Participante D)

Gente o livro que eu trouxe, eu estou com ele há um tempo em casa, eu comprei o livro porque o meu filho estava precisando para escola, não é livro velho não, é um livro pequeno mas a professora passou um dever, minha filha que é bem sem vergonha, não leu e aí ficou de recuperação e a recuperação era sobre o livro e eu tive que ler para ajudar meu filho a fazer o trabalho de recuperação, ele fala sobre um casal de namoradinhos, o menino era surdo mas a menina não sabia, ahhh! desculpa o nome do livro é “O amor nos tempos do Blog”, é de um tal de Vinícius Campos. (Participante B)

Olha professora prefiro comprar outras coisas do que comprar livro. (Participante N)

Pelo amor de Deus gente! Vocês já viram o preço de um livro? Deus me livre não tenho dinheiro para isso não! (Participante O)

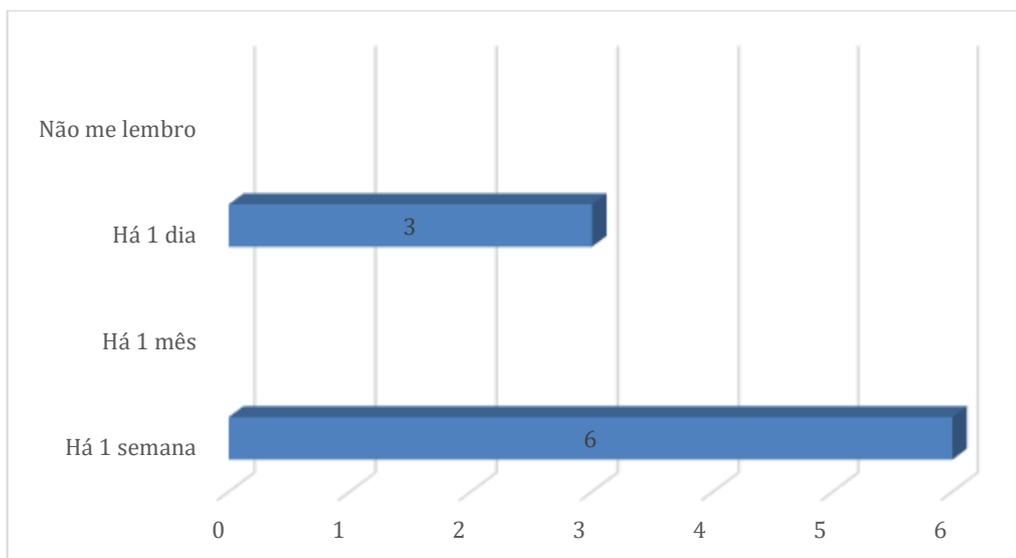
Sabemos que todos devem possuir o direito de ler. Quanto a sua vontade de adquirir material de leitura, isso precisa vir do próprio indivíduo, porém vemos que existe uma privação quando olhamos as classes sociais do país, para as grandes massas, muitas vezes, priva-se o direito da boa leitura, até porque o indivíduo da EJA que volta às salas de aula fora de seu tempo natural, normalmente, tem muitos compromissos financeiros, muitas vezes de sustento familiar, e fica vetado a ele a facilidade de adquirir esses materiais. Como afirma Cândido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (Cândido, 2004, p.188-189).

Percebemos que, no Brasil, o hábito de comprar livros é pequeno. Uma pequena parte da população tem o privilégio de ler grandes obras da literatura brasileira, ficando para grande massa de não leitores a chance de ler um conteúdo popular, e, muitas vezes, isso se deve por causa de situação financeira precária, dos valores dos livros e da falta de conhecimento de grandes autores pela população menos favorecida.

Como percebemos, há falta de hábito de leitura. Ao questionar a respeito da última leitura realizada, os dados demonstram que 66,67% realizaram alguma leitura, dentro de uma semana, e 33,33% leram no período de um dia. Como observa-se no gráfico 11.

Gráfico 11- A última leitura realizada foi feita há quanto tempo?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Embora não seja possível afirmar, apesar de os participantes apontarem que leem há um dia ou há uma semana, essas leituras são, em alguns casos, tarefas escolares, leituras cotidianas e/ ou postagens nas redes sociais. Como afirma a participante P:

Eu li ontem tive que ajudar meu filho fazer dever de casa. (Participante P)

Outros participantes afirmam:

Professora eu acho que a última vez que li alguma coisa foi na semana passada. (Participante A)

Nossa tem muito tempo que não leio nada. (Participante I)

De acordo com a fala dos participantes, é fácil notar que eles não percebiam a verdadeira importância da leitura, não observavam que a leitura fazia parte do dia a dia deles ao ler uma mensagem pelo celular, ao pegar um ônibus, ao ler a bula de um remédio ou ajudar um filho a fazer tarefas de casa.

Segundo Soares (1995, p. 25), "[...] ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor", ou seja, depois da alfabetização, as barreiras ao acesso à leitura se concretizam tanto por mecanismos de sonegação de material escrito quanto por "mecanismos de distribuição seletiva desse material" (Soares, 1995, p. 25), de forma desigual para as diferentes camadas da sociedade. Uma realidade triste, porém, verdadeira e muito pertinente entre os alunos da EJA.

Observa-se que a maioria dos alunos, no início da pesquisa, acreditavam que as únicas coisas que eram relevantes como leitura eram os materiais didáticos, no ambiente escolar, como podemos observar a seguir:

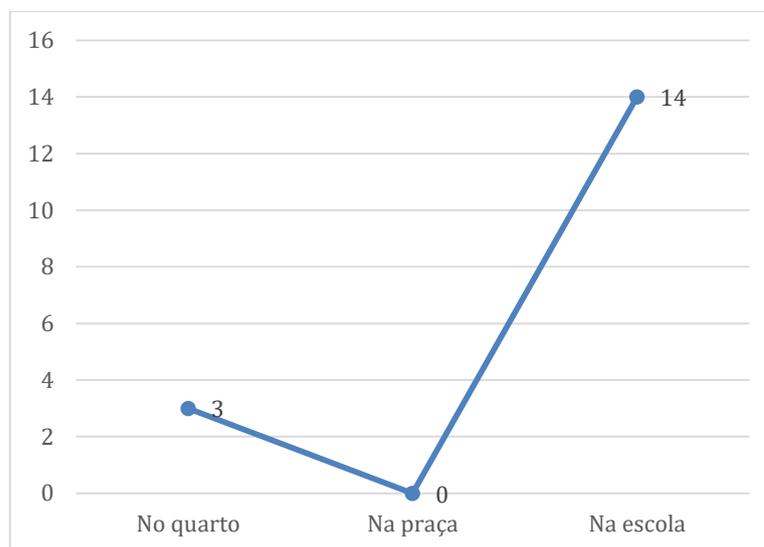
Professora eu leio quando chego aqui na escola, quando vocês dão as folhinhas para fazer exercício, não tem jeito as vezes estou cansada e não leio, mas minhas coisas de leitura são daqui. (Participante L)

Bom eu sempre leio quando chego aqui na escola para fazer as tarefas do livro, principalmente do professor de história que tem muito texto no livro. (Participante J)

Eu não compro livros sempre não, mas já comprei algumas vezes para meu filho, aí eu li uma parte do livro também. (Participante B)

Compreende-se que essa fala dialoga com o fato de os participantes não terem hábito da leitura ou de fazer compras de livros, assim, a única forma de conseguir materiais de leitura é, no ambiente escolar, no qual encontrarão o material disponível. Nesse sentido, o local para leitura revela a escola como ambiente de “preferência” como observamos:

Gráfico 12- Ambiente preferido para leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A pesquisa revela que 87,50% preferem ler, dentro do ambiente escolar, e 18,75% responderam que preferem ler em seu próprio quarto.

Olha professora gosto de fazer minhas leituras da Bíblia no meu quarto. ” (Participante K)

Eu prefiro ler aqui na escola mesmo, aqui eu me concentro, na minha casa é uma falação danada. (Participante M)

Se eu quiser ler alguma coisa tem que ser aqui, na minha casa é som alto o tempo todo, nem se eu quisesse ler eu ia conseguir. (Participante N)

Observou-se que, para alguns, não há facilidade de adquirir materiais de leitura, não há disponibilidade de materiais impressos, e isso pode influenciar o surgimento de oportunidades para acessar as práticas de leitura e de escrita. Porém, é consenso entre os diferentes autores que a presença física de materiais impressos não é suficiente para definir as relações com a cultura escrita Barker (1975);Escarpit (1995); Perrotti (1999); Kalman (2003).

A maioria dos alunos da EJA preferem fazer leitura, na escola, pois é o local onde tem mais facilidade de adquirir material para ler, de acordo com as condições que os cercam. Segundo Ferreiro e Palácio (1987), o ato de ler é beneficiado de uma variedade de opções. “O leitor não responde simplesmente aos estímulos do meio, e sim, desenvolve estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível compreendê-lo”.

No decorrer da pesquisa, foi confirmado que mais da metade dos alunos não encontram em casa um ambiente propício bom para fazer leituras, e, por isso, cabe à escola promover projetos que estimulem o hábito pela leitura, também deve estabelecer uma relação mútua de parceria com os discentes, propondo-se à concretização desses ou demais propósitos.

O quadro 8 apresenta um panorama desses participantes.

Quadro 8- Caracterização dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	SEXO BIOLÓGICO	GOSTA DE LER?	JÁ LEU UM LIVRO INTEIRO?	POR QUE NÃO FAZEM LEITURA ?	QUANDO PODEM,O QUE LEEM?
Participante A	25 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de tempo	Coisas da internet.
Participante B	23 anos	Feminino	Sim	Nunca	Falta de tempo	Coisas da internet.
Participante C	30 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.
Participante D	53 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de tempo	Manual de carro
Participante E	18 anos	Feminino	Não	Nunca	Falta de tempo	Coisas da internet.
Participante F	38 anos	Feminino	Não	Nunca	Falta de tempo	Gibi

Participante G	44 anos	Masculino	Sim	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.
Participante H	63 anos	Masculino	Não	Sim	-	Bíblia
Participante I	20 anos	Feminino	Não	Nunca	Falta de tempo	Coisas da internet.
Participante J	58 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.
Participante K	65 anos	Feminino	Sim	Sim	-	Bíblia
Participante L	55 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.
Participante M	40 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de tempo	Coisas da internet.
Participante N	60 anos	Feminino	Sim	Nunca	Falta de tempo	Revistas de fofoca
Participante O	18 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.
Participante P	19 anos	Masculino	Não	Nunca	Falta de interesse	Coisas da internet.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O quadro evidencia que a turma não tem hábito de leitura, a maior parte diz não ter tempo, a grande maioria afirma a falta de interesse, provavelmente isso se dê porque as atividades propostas de leitura, em sala de aula, não fazem parte do seu dia a dia. Nesse sentido, Freire (1987) ressalta que “é necessário estabelecer relações entre o texto e o cotidiano do aluno”. Se o texto não estiver próximo de sua realidade, o aluno não vai ter vontade de se aproximar, é necessário que o docente aproxime a leitura do aluno, para despertar a forma de participação, a criticidade e a possibilidade de diversos pontos de vista.

O ensino dentro da sala de jovens e adultos deve considerar essa identidade e individualidade: Esse ensino vai além da mera análise da língua e passa a ser pensado como uma prática, portanto da ordem da ação social, com implicações sobre os processos de identificação desses atores (Kleiman, 1998, p. 268).

Sendo assim, fica claro que ao estudante da EJA é necessário considerar práticas pedagógicas que dialoguem com seu conhecimento tácito, isto é, sua vivência adquirida fora do âmbito escolar, além disso, considerar que esse conhecimento é dotado de características culturais e que precisam ser valorizadas, caso contrário, continuaremos a ver estudantes que não enxergam a importância do ato de ler, ainda mais quando esses estudantes estão em condição de exclusão da escola.

As categorias nos mostram como os alunos da turma pesquisada costumam ler, que tipos de leitura costumam fazer diariamente, mostram, também, seus hábitos de leitura, e como adquirem esses materiais e os ambientes favorecidos para o momento de ler. A partir desse quadro inicial, foi possível projetar um trabalho concreto, a fim de contribuir com as práticas

de leitura dos alunos da EJA, visando formar o hábito leitor, os resultados deste trabalho apresentam-se a seguir.

4.3 O projeto – análise e discussão

Os resultados, a seguir, relatam o desenvolvimento do projeto por meio das sequências didáticas. Apresentam, ainda, o envolvimento dos alunos, os principais questionamentos e as aprendizagens do percurso.

Depois de aplicado o questionário, pudemos melhor entender a realidade extraescolar dos educandos e organizar a estrutura do projeto para que pudesse melhor atender os alunos. Iniciamos, com uma Roda de Conversa sobre a leitura e suas peculiaridades

Observamos, nas narrativas, que a leitura era uma prática distante, sempre caracterizada como algo cansativo, sem atrativos, aparecia como uma obrigação, fato destacado nas falas dos participantes:

*Eu só leio porque sou obrigada, mas eu não gosto nem um pouco, coisa chata.
(Participante P)*

*Meu Deus como ler é cansativo, me dar dor de cabeça e eu nem gosto de ficar lendo. Ler para que? Esses livros aqui da escola tem umas histórias chatas.
(Participante F)*

Se a gente pudesse ler umas coisas interessantes professora talvez eu gostasse de ler, mas esses textos que eu nem sei do que está falando é complicado, mas leio um pouco porque preciso passar de ano. (Participante I)

Compreendemos que é fundamental que o estudante da EJA participe de atividades de leitura significativas, que sejam próximas do seu cotidiano e agregue aprendizagens. Conforme discute Kleiman (2000, p. 15):

A leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele.

Nesse sentido, o maior desafio deste trabalho foi trazer significado para as atividades. Ao longo da execução do trabalho, foi percebido que os alunos, apesar de já estarem acostumados com minha presença como professora da turma, tiveram uma postura resistente, já que fazer leitura para eles é algo monótono e chato. Diante disso, o diálogo com a turma foi fundamental. Inicialmente, para apresentar-lhes a leitura como uma marca de cidadania. Num segundo momento, trazer a leitura com uma ação cotidiana, presente em várias ações, assim foi

importante para o grupo compreender que fazemos leitura de diversas formas e com materiais variados, seja em forma de decifres palavras, seja por meio de interpretações faciais, gestos, imagens, códigos numéricos ou desenhos.

Foi notório observar que os exemplos da primeira aula proporcionaram uma mudança de comportamento nos alunos, esses passaram a trazer as observações das suas ações após as atividades, o que forneceu elementos para o formato das demais aulas.

Professora esse negócio de leitura de imagem é interessante mesmo! Cheguei em casa olhei para minha esposa, ela não tinha falado nada, mas pela expressão do rosto dela eu percebi que alguma coisa tinha acontecido, muito interessante a leitura não ser só com palavras. (Participante C)

Vale salientar que, na conversa inicial, os participantes declararam que acreditavam que ler seria somente quando pegavam um livro. Os alunos mais velhos, com mais de 55 anos, afirmavam que “nessa idade não tinham mais como ter vontade de ler” ou que “a leitura é muito difícil”, já não conseguiam interpretar ou “não entendo o que eu leio” (Nota do Diário de Campo -10 de abril de 2023).

Outra questão que se observou, no momento da roda de conversa, foi a atitude dos alunos com menos de 25 anos, esses pouco participavam das discussões, conversavam paralelamente, como se nada estivesse acontecendo, um comportamento inadequado que incomodava muito os alunos mais velhos. Há pouco engajamento nas atividades por parte desse grupo de alunos.

Na sequência didática “Leitura de Reportagens” seguinte os alunos apresentaram mudanças de comportamento, apresentaram-se mais participativos nas aulas. As reportagens selecionadas discutiam assuntos próximos do dia a dia dos alunos, fatos que eles já conheciam, ou que tinham vontade de conhecer mais a fundo, isso contribuiu para a maior curiosidade e consequentemente uma participação mais efetiva. Como já citado, o aluno da EJA precisa falar de assuntos que façam parte do seu cotidiano, como ressalta Neves (1998, p.14):

Aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem 17 e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.

Nas aulas seguintes, foi possível perceber a turma perguntando qual dia teriam aula de leitura novamente, passaram se interessar mais pelo conteúdo e a esperar a aula, a turma ficava ansiosa para que a aula de leitura acontecesse. Os alunos comentavam:

Professora hoje tem aula de leitura né? Estou amando essas aulas, agora a gente lê de um jeito diferente. (Participante D)

Professora, as aulas de leitura não acabaram não né! Agora que eu estou começando a gostar. Não pode parar agora não! (Participante H)

Foi interessante perceber que o interesse dos alunos foi ampliando a cada atividade desenvolvida. O fato foi observado por outros professores de outros conteúdos, alguns professores comentaram que estava “mais fácil de lidar” com a turmas pesquisada, pois já estavam mais independentes nas atividades de leitura, sem que precisassem insistir para que lessem.

A tarefa do docente de incentivar bons procedimentos de leitura, principalmente com os alunos adultos que voltaram a estudar, como no caso dos alunos da EJA, é fundamental. Como ressalta Silva (1986, p. 86).

[...] é de competência do educador, entretanto, analisar a adequabilidade, o interesse e a motivação para a leitura. Assim, com tais critérios, assegura-se o sucesso do livro. Outras informações a respeito da obra ainda são relevantes; entre elas, o assunto abordado é adequado para a faixa etária e o nível de escolaridade, visto que não se deve ficar apenas com informações exteriores contidas no livro, mas saber e conhecer a melhor obra para a turma e até mesmo para a escola.

Ao final das sequências didáticas, realizamos novamente a Roda de Conversa, para avaliar a participação do grupo e ouvir suas compreensões do processo. Um dos pontos principais desse momento foi observar se os alunos notaram diferença no seu próprio comportamento leitor e o que isso significava para o grupo.

Algumas perguntas se repetiram quanto à Roda de Conversa Inicial e Final, porém a roda de conversa final trouxe respostas totalmente diferentes das respostas do início da pesquisa, como podemos observar:

Eu nunca pensei que ia gostar de fazer leituras, quando a gente lê e presta atenção no que está lendo é como se a mente da gente fosse se abrindo né pessoal! (Participante F)

Eu não consigo entender como eu dizia que não fazia leitura. Eu leio para praticamente tudo. Leio as mensagens de WhatsApp, leio o nome dos lugares que vou pegar ônibus, leio quando vou fazer compras do supermercado, leio bulas de remédio, leio expressões faciais das pessoas, realmente eu leio tudo que está em minha volta. (Participante A)

Professora eu queria agradecer porque eu achava leitura chato demais, não quer dizer que eu faço leituras o tempo todo, mas agora eu entendo que preciso de ler, antes as pessoas falavam sobre um assunto e eu não tinha coragem de entrar na conversa, agora se eu não sei o assunto, procuro uma reportagem e posso conversar de igual para igual depois. (Participante F)

Foi possível observar o grupo mais aberto e reflexivo, as práticas de leitura influenciaram o grupo, trazendo outra forma de perceber sua própria atividade leitora “é como se a mente da gente fosse se abrindo né pessoal! ” (Participante F). Desse modo, alcançou -se a proposta inicial de desenvolver um projeto de leitura para fomentar a prática leitora. Compreendemos que as atividades planejadas com um olhar cuidadoso para os sujeitos que dela participam é fundamental.

A leitura significativa com os alunos da EJA corrobora para torná-los sujeitos ativos na sociedade. Percebemos que, durante a roda de conversa final, os alunos estavam com um discurso muito mais conciso, percebemos também que até algumas pronúncias de palavras se modificaram. As leituras individuais cresceram entre os alunos. Conforme Geraldi (2006), é necessário dar liberdade e conduzir o aluno a adentrar profundamente, no universo da leitura, e sabemos que a fluência e a constância, nesse universo, serão ampliadas ao decorrer de cada leitura feita.

A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido ao texto, mas aqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura. A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores (Geraldi, 2006, p. 112).

No desenrolar do trabalho, observou-se que o processo da construção do hábito da leitura deve ser orientado com propósitos claros e objetivos por parte do profissional docente, o professor necessita de sustentação e aprofundamento no conhecimento teórico. Isso é necessário para sustentar sua prática como docente. O professor é um exemplo a ser seguido, ele também precisa ser um leitor para motivar os alunos a lerem.

Freire (1989, p.26) aponta a importância de estimular a capacidade crítica dos alfabetizados como sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática dessa relação que é importante. É necessário estimular a criticidade dos alunos como sujeito de conhecimento, eles precisam enfrentar o desafio que é

compreender uma determinada situação, isso é totalmente crucial para que o processo aconteça, a experiência sistemática do desafio de conhecer desafios precisa ser reconhecida pelo aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo está inserido, na linha de pesquisa formação docente e desenvolvimento profissional do mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e teve como objetivo desenvolver um projeto de leitura, na rotina das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental para promover a formação de hábitos de leitura entre os alunos.

Ao investigar os hábitos de leitura dos alunos de Educação de Jovens e Adultos, foi possível observar que, no início do projeto, a turma declarou não gostar de ler, os alunos apontaram falta de tempo para ler e que, muitas vezes, a leitura era desinteressante, usando, quase sempre, a expressão “chata”. Observou-se, pelas falas dos participantes, que o pouco momento de leitura que realizavam acontecia unicamente na escola. Esse dado foi significativo e estimulou a proposta de trabalho a partir das discussões, na roda de conversa inicial, sendo possível identificar elementos para a organização das sequências didáticas planejadas.

A proposta de práticas da leitura levou em consideração as falas dos participantes, bem como, o comportamento diante do material de leitura. Desse modo, recorreu-se aos gostos pessoais do grupo, suas preferências e a aproximação com o universo leitor. As atividades escolhidas compunham um acervo mais próximo do dia a dia dos sujeitos. As escolhas fomentaram a curiosidade dos alunos da EJA, uma vez que ressignificou a experiência cotidiana, por meio da interação entre participante e pesquisador. A participação foi ativa uma vez que se envolveram com proposta, demonstrando novos hábitos em pouco tempo de trabalho.

Os alunos ajudaram a selecionar os portadores de textos e materiais de leitura compatíveis com os seus “interesses. Desse modo, escolheram-se reportagens, para um *Feed* de notícias, livros de literatura para a Montagem da Biblioteca Pessoal, poemas, entre outros.

Esta pesquisa partiu de uma inquietação da pesquisadora sobre a realidade dos alunos, na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a leitura. A aplicação das atividades foi desenvolvida a partir de uma sala de aula do nono ano da EJA, com seis sequências didáticas diversificadas, apresentaram a oportunidade de diferentes gêneros de leitura aos alunos, além de provocar a prática leitora.

Durante a pesquisa, o maior intuito era estimular os alunos para a ação leitora, a fim de conquistarem o universo do ler e do interpretar com autonomia, a partir de atividades diferenciadas que trabalhassem conhecimento crítico, conhecimento social, emoção, leitura de mundo, leitura facial e corporal, e leituras de notícias do dia a dia.

Trouxemos, como problema da pesquisa, a seguinte questão: Como é possível promover o desenvolvimento de hábitos de leitura entre os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Anos Finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural desses educandos? Como um projeto de leitura, baseado na epistemologia da prática da professora de Língua Portuguesa, pode ser estruturado para utilizar materiais de leitura relacionados às atividades cotidianas e/ou profissionais dos alunos, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares e melhorar seu vocabulário? Como esse projeto pode provocá-los a refletir sobre as questões da promoção da educação libertadora e, fazê-los refletir sobre os reais benefícios que podem ser buscados para os alunos da EJA?

Sabemos que o público da EJA, é um público parou de estudar na idade certa e que volta num determinado momento para concluir seus estudos, buscando melhorias de vida, algumas vezes chegam um pouco saturados com tantas informações diárias, dentro de sala de aula, sendo assim, é necessário que os professores, de modo geral, passem atividades que conquistem esses alunos, e o professor de Língua Portuguesa tem uma grande responsabilidade, pois trabalha, especificamente, com a área da leitura, área essa que precisa ser cobrada por todos os professores, mas principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, e entendemos que é possível promover desenvolvimento de hábitos de leitura com alunos matriculados, na EJA, porém, lembrando de sua bagagem cotidiana para que consigamos prender a atenção dos alunos que já vêm cansados das atividades do dia a dia.

Trabalhamos com um projeto de leitura envolvendo o conteúdo de Língua Portuguesa, contextualizando práticas já existentes, aperfeiçoando e moldando de forma que essas práticas chegassem as mais próximas possíveis das atividades cotidianas dos alunos da EJA, para assim contribuir com a compreensão dos conteúdos. Observou-se uma significativa melhora de vocabulário desses alunos. Além disso, um maior interesse pelos materiais de leitura. Os participantes começaram a observar as práticas de leitura entre si, passaram a querer fazer a leitura que o outro já tinha feito; a querer ler reportagens que o outro comentava, dentro da aula, a turma começou a prestar atenção uns nos outros e perceber que leitura não é feita somente de palavras e, por vezes, a leitura é corporal, facial e de mundo, e é necessário ler determinadas situações para entendermos o contexto do que está acontecendo, entendermos que conseguimos provocá-los a refletir o quão necessária é a leitura em suas vidas.

As práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa, passaram a influenciar as demais disciplinas, pois passam a adquirir uma maior familiaridade com a língua, um vocabulário mais amplo, conseqüentemente entender o que algumas palavras significam.

O projeto provocou-os à participação e à possibilidade de contato com novas leituras, o que conseqüentemente os colocará no caminho de uma educação libertadora como diz Freire (1996) p.19 “A grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Diante das atividades apresentadas, observamos, no início da pesquisa, os alunos desinteressados. Quanto às leituras, era uma atividade chata, cansativa, e totalmente sem objetivo, pois os alunos não queriam ler, estavam cansados, os textos eram longos e os assuntos não interessavam, ou ainda, por vergonha de fazer leituras na frente dos colegas. Após a aplicação das sequências diferentes, com atividades estimuladoras, conseguimos notar que o interesse da turma perante as atividades foi mudando gradativamente.

Foi notório perceber que, logo de início, os alunos se mostravam desconfiados, e com um pouco de resistência para participar, porém perceberam que as atividades não eram comuns, iguais às que estavam acostumados. Com o passar das aulas, os alunos se sentiram motivados a participar, e chegando a programar o dia da próxima aula de leitura. Entendemos que a porta estava aberta para que construíssem sua trajetória leitora.

Os resultados da pesquisa nos mostram que as fragilidades existentes prejudicam o desenvolvimento das atividades, apesar de práticas variadas de leitura, é necessário planejamento minucioso, atividades rotineiras e persistência. Algumas atividades se demonstraram mais desafiadoras que outras, por problemas de infraestrutura, por dificuldade de entendimento dos alunos, pelo acervo frágil da biblioteca, pela falta de conhecimento prévio para discussão dos assuntos, e até, por falta de alguns materiais necessários. Porém, gradativamente, os participantes demonstraram maior compreensão das comandas e uma participação mais efetiva.

Iniciamos o projeto com uma roda de conversa em que fizemos uma explicação geral aos alunos sobre como aconteceria todo o processo das práticas, falando para eles o motivo pelo qual era interessante que eles participassem da pesquisa, deixando-os bem à vontade para querer ou não participar das atividades. Foi nesse momento que trouxemos o TCLE. A roda de conversa foi uma excelente troca, conversamos abertamente sobre a importância da leitura, na nossa vida, o porquê devemos fazer leitura, os motivos pelos quais, muitas vezes, os alunos não fazem leitura, e foi deixada a turma bem à vontade para que falassem claramente quais eram as suas indignações ou vontades quanto ao ambiente de leitura.

Trabalhar com Jovens e Adultos transcende mera transmissão de conteúdo, aplicação de técnicas, pois prioriza a construção ativa do conhecimento e do desenvolvimento da

autonomia. O papel do professor como mediador e facilitador colabora totalmente para a ativação da continuidade do ler. Sabemos que o ensino é fundamentado no diálogo, na troca de ideias e na adoção de metodologias ativas de aprendizagem que servem como ferramentas didáticas para promover e facilitar a aprendizagem dos alunos, principalmente quando adultos.

Com essa abordagem, as aulas se tornam mais cativantes e eficientes, pois envolvem ativamente os alunos e os professores, o que, naturalmente, gera *insights* adicionais, promovendo uma sinergia entre os conhecimentos pré-existentes de todos os envolvidos. É essencial que os educadores participem ativamente na reflexão sobre a construção de conhecimento dos alunos uma vez que a mediação e a interação são fundamentais para o processo de aprendizagem, então, promover práticas pedagógicas diversificadas que vão ao encontro dos alunos da EJA é essencial para que eles mudem seus hábitos e passem a ser pessoas críticas, construindo uma vida social mais ativa.

Vale ressaltar que apesar das fragilidades, as práticas realizadas com essa turma da EJA trouxeram importante contribuição para formação desses alunos como leitores. É importante que professores aprofundem pesquisas nesse sentido, pois existe uma grande necessidade de atividades diferenciadas para a EJA.

Sendo assim, entendemos que as práticas foram de grande êxito e que existe uma necessidade de promover distintas práticas de leitura, na escola, assim como discussões sobre a importância da formação de alunos leitores na EJA.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. D.; PEIXOTO, A.; TEIXEIRA, A. S.; LOURENÇO FILHO, M. B.; PESSOA, J. G. F.; MESQUITA FILHO, J. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.
- BANDINI, C. S. M.; BANDINI, H. H. M.; SELLA, A. C.; SOUZA, D. G. Emergence of Reading and Writing in Illiterate Adults After Matching-to-Sample Tasks. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 57, n. 24, p. 75-84, abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70., 2011.
- BARKER, R. E.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Tradução de J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, 1975.
- BERENBLUM, A., & Paiva, J. **Por uma Política de Formação de Leitores**. Brasília: MEC/SEB, 2006, p.26
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea) VI: Marco da ação de Belém**. 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fieadmin/MULTIMEDIA/UIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2022.
- BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- CARON, M. F. As relações da neurolinguística discursiva com os familiares das crianças em processo de aprendizado de escrita e leitura. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [S.L.], v. 60, n. 2, p. 545-561, 31 ago. 2018. Universidade Estadual de Campinas.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2010.
- COSSON, R.; LUCENA, J. M. **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.
- DIAS, M. T. M.; GOMES, M. F. C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 183-210, 2015.
- DI PIERRO Maria Clara; Haddad Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, 2000, p. 108-194, Mai/Jun./Jul./Ago. 2000 Nº 14.
- DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa** 2001.

FERNANDES, A. P.; GERMANO, O. G.; GUEDES, I. O. NARRATIVAS DE MULHERES GUERREIRAS: histórias de vida, leitura e escrita na EJA. **E-Mosaicos**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 15-23, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *In: contexto e Educação*, nº 7, Juí: Inijuí, 1987. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Conte. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FONSECA, L. S. EJA: lutas e conquistas! – a luta continua: formação de professoras em EJA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2001. Apostila.

FREIRE, F. M. P.; BORDIN, S. M. S. Aquisição de Leitura/Escrita: uma Interpretação Discursivamente Orientada da Relação Voluntária/Automático. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 2, n. 8, p. 329-344, ago. 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. *In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, M. Q.; CAVALCANTE, V. C. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 93-109, 2014.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. D. F. C.; FONSECA, M. D. C. F. R.; DIAS, M. T. D. M.; VARGAS, P. G. Culture, cognition and language in the constitution of reading and writing practices in an adult literacy classroom. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 24, p. 561-569, 2011.

HADDAD, S. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org) Educação de Jovens e Adultos - novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/03/2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC.

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Porto alegre: Artes Médicas. 1994.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos* Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 71-100.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2001, p.11

KLEIMAN, A. B. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, Inês (Coaut. de). *Lingua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 384p. (Letramento, educação e sociedade).

LEITE, C. D. P. Políticas de escritas: um tecido de movimentos de leitura em modos de apresentação. **Revista Eletrônica Acolhendo A Alfabetização**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 4-10, set. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MACÁRIO, R. O.; RODRIGUES, L. P. **A leitura na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência pedagógica para a formação de leitores mediada com revistas**. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-17, 2021.

MACHADO, M. M. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos**. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-117, dez. 2007.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges Um breve histórico da educação de jovens e adultos. revista.institutoies.com. 2004.

MELO, R. B.; CORREA, J. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e Escritas por Adultos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio Janeiro, v. 13, n. 2, p. 460-479, mar. 2013.

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

MONAGHAN, E. J.; SAUL, E. W. O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos estados unidos. **Cadernos de História da Educação**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 108-140, 30 abr. 2016. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

MORAIS, C.; RAMOS, F.B.; HADDAD, S. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 384-404, 2019.

MUTURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte 2002 editora UFMG,1998, tradução de José Fernando Campos Forte; 3 Reimpressão.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA. SEC/IAT, 2022.

NEITZEL, A. A.; MORAES, T. M. R.; PAREJA, C. J. M. A Leitura e escrita em mutação: experiências no meio digital. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 3, p. 719-735, 2016.

OLIVEIRA, M. C. M. **Sobre as (im) possibilidades da fotografia como fonte primária em História da Educação**. In: PÔRTO JR., Gilson (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.

PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Autêntica, 2017.

PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura* Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 125-147

PINTO, A. H. In. Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores. **Desafios na construção do currículo do PROEJA**. Vitória: IFES, 2011.

PNAD. 2019. Disponível: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acessado em: 22 fev. 2023.

PONTES, F. R. As Práticas de incentivo à leitura na educação de jovens e adultos: conceito, objetivo e método. **Scientia Vitae**, v. 10, n. 29, p. 11-22, 2020.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L. Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 1316-1344, 2018.

ROCHA, M. L. **Educação de Jovens e Adultos: pensando a formação em processo como dispositivo de práticas inclusivas**. 2010. Disponível em: <http://revistadaesab.com/?p=54>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, J. S.; JULIASSE, A. C. N. Sentido da Leitura e Escrita de dois Sujeitos da Educação de Adultos nos Contextos Brasileiro e Moçambicano. **Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura: e-Mosaicos**, v. 7, n. 14, p. 31-45, 2018.

Seminário Nacional sobre Educação para Todos: EFA 2000. Brasília: INEP, 2000b.

SILVA, R.; PASSOS, T. B.; MARQUES, M. A. Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. **Revista Científica**, v. 1, n. 48, p. 35-50, 2019.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995. p. 18-29.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, C. M. **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. 2021. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **Revista Científica**, v. 1, n. 27, p. 191-209, 2012.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Ed. Atlas S. A., 1987.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

APÊNDICE A - Roteiro para questionário com alunos da EJA

“Práticas pedagógicas de leitura na EJA”

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Práticas pedagógicas de leitura na EJA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU) Yvana Claudia Bezerra Soares, sob orientação das Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, e coorientadora Dra. Cleusa Vieira da Costa.

Com esta pesquisa, pretendemos responder à seguinte questão: Desenvolver, a partir da epistemologia da prática da professora de Língua Portuguesa, um projeto de leitura, utilizando portadores de texto que tenham relação com as atividades cotidianas e/ou profissionais de alunos do Ensino Médio, matriculados, em uma sala de EJA, como forma de desenvolver hábitos de leitura, objetiva conhecer boas práticas de leitura que serão disponibilizadas aos alunos da EJA.

É uma pesquisa disseminada ao público da educação de jovens e adultos, na qual as informações serão coletadas, sistematizadas na forma de gráficos, quadros e tabelas e não acarretará riscos aos respondentes.

Garantimos que sua participação será mantida em sigilo, bem como, nesta pesquisa, não haverá custos e despesas para os participantes. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciaremos a pesquisa.

1) Compreendi o objetivo da pesquisa “**Práticas pedagógicas de leitura na EJA**”, de maneira clara e detalhada.

Declaro que concordo em participar

Não quero participar

Dados gerais

2). Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

3). Qual sua idade?

18 a 29

29 a 49

Mais de 50 anos

4). Qual seu grupo étnico-racial?

Branco

- Pardo
- Negro
- Amarelo/ Indígena
- Outro: _____

5). Você gosta de ler?

- Não
- Sim

6). Se considera um bom leitor?

- Sim
- Não

7). Quanto tempo da semana se dedica a leitura

- Nunca leio
- Menos de 30 min
- Menos de 1 hora
- De 1 a 2 horas
- Mais de 2 horas

8). Que tipos de leitura você gosta de fazer?

- Ação
- Românticos
- Ficção
- Religiosos
- Autoajuda
- Revistas
- Gibis
- Redes sociais
- Notícias
- Outros: _____

9). Você possui livros em casa?

- Alguns/poucos
- Muitos

10). Você costuma comprar livros?

- Sempre
- Nunca comprei livros

11). Você leu algum livro recentemente? Se leu, qual o nome do livro? _____

12). Outras pessoas além de você, em sua casa, possuem o hábito de ler?

13). Quando você fez sua última leitura?

- 1 semana
- 1 mês
- 1 dia
- Não me lembro

14). Onde você adquire seu material de leitura?

- Comprando
- Ganhando
- Indo a bibliotecas públicas
- Somente na escola

15). Qual seu ambiente preferido para fazer leitura?

- No quarto
- Na praça
- Na escola

16). Qual a importância da leitura para você? _____

APÊNDICE B / PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA INICIAL

Organização de uma roda de conversa para falar sobre o projeto que será aplicado e seus hábitos de leitura.

1-Faça sua apresentação (nome, idade, se é a primeira vez estudando nessa escola).

2- Por qual motivo está estudando na EJA?

3- Por qual motivo está estudando nessa escola?

4- Faremos um projeto de leitura juntos. Estão todos dispostos a participar?

5- Quais de vocês possui hábito de fazer leitura nas horas vagas?

6- Algum de vocês gostam muito de ler e não consegue? Por quê?

7- Se você pudesse fazer leituras sempre, que tipos de leitura você faria?

8- Vocês acreditam que ler é importante?

9- Algum de vocês tem dificuldade em ler? Quais dificuldades?

10- Vocês pensam ser necessário ler somente, na escola, ou acreditam que existe necessidade de se fazer outros tipos de leitura?

APÊNDICE C/ PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA FINAL

- 1-O que você achou de participar do projeto de leitura?
- 2-Você achava que a leitura era realmente importante quando o projeto começou?
- 3-Em você, mudou alguma coisa em relação à necessidade de ler?
- 4-Você gostou das atividades de leitura?
- 5-Qual a sua concepção sobre a importância da leitura hoje?
- 6-Você gostaria de que tipo de atividades fossem dadas?
- 7-Você acredita que o projeto de leitura o ajudou dentro das aulas de Língua Portuguesa e nas outras disciplinas também?
- 8-Tem algo, no projeto, de que você não gostou?
- 9-Você adquiriu hábitos de leitura no decorrer do projeto?
- 10-Aqueles que quiserem, falem um pouco sobre a importância da leitura, na sua vida, antes de o projeto começar e se mudou algo agora que chegou ao final.

ANEXO A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de
Regime Especial Reconhecida
pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação –
PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro |
Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº SPG 141718/2022

Taubaté, 29 de setembro de

2022Prezado(a) Senhor(a)

Vimos, por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna: **Yvana Claudia Bezerra Soares** do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido, durante o corrente ano de 2022/2023, intitulada “**Práticas Pedagógicas de Leitura na Educação de Jovens e Adultos**”. O estudo será realizado com a professora pesquisadora e os alunos da turma da **EJA**, sob orientação da **Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro**, e coorientadora **Dra. Cleusa Vieira da Costa**. Para tal, será feita aplicação de questionário e rodas de conversa junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

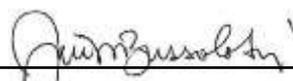
Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e por aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone

(12) 3625-4100, ou com **Yvana Claudia Bezerra Soares**, telefone (28) 99921-5942 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em
Educação

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**Práticas pedagógicas de leitura na Educação de Jovens e Adultos**”.

Sob a responsabilidade da pesquisadora **Yvana Claudia Bezerra Soares, com a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, e coorientadora Dra. Cleusa Vieira da Costa.**

Nessa pesquisa, pretendemos responder à seguinte questão: Desenvolver, a partir da epistemologia da prática da professora de Língua Portuguesa, um projeto de leitura, utilizando portadores de texto que tenham relação com as atividades cotidianas e/ou profissionais de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, matriculados em uma sala de EJA, como forma de desenvolver hábitos de leitura

O benefício aos participantes será de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam com práticas de leitura, na EJA do município estudado, a fim de promover com seus pares metodologias que garantam a participação e a interação dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas aulas de português, no decorrer do ano.

O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é se sentirem desconfortáveis. Para prevenir possíveis riscos, durante a pesquisa, ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos, durante a coleta, não sejam utilizados.

Caso haja algum dano ao participante, será garantido a ele , procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo de cunho emocional.

Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou pelas técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, mas não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr (a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que

tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e os instrumentos utilizados, na pesquisa, ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora **Yvana Claudia Bezerra Soares** pelo telefone (28) 99215942(inclusive ligações a cobrar) ou e-mail yvanabezerra@hotmail.com

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da **Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro**, e coorientadora **Dra. Cleusa Vieira da Costa**. a qual pode ser contatada pelo email maria.tmribeiro@unitau.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

Pesquisadora Responsável Yvana Claudia Bezerra Soares

Assinatura do participante

ANEXO C - CONSENTIMENTO PÓS- INFORMAÇÃO

Eu,

_____ e CPF
nº _____

_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**Práticas pedagógicas de leitura na Educação de Jovens e Adultos**”. Sob a responsabilidade da pesquisadora”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cachoeiro de Itapemirim, ES, _____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável: Yvana Claudia Bezerra Soares

Assinatura do participante

ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora Yvana Claudia Bezerra Soares, sob a orientação da Profa. Dra. **Maria Teresa de Moura Ribeiro** e coorientadora **Dra. Cleusa Vieira da Costa**, do projeto de pesquisa intitulado **Práticas Pedagógicas de Leitura na Educação de Jovens e Adultos**, sob a responsabilidade da pesquisadora”, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16, Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Com tarja preta sobre os olhos

Sem tarja preta sobre os olhos

Cachoeiro de Itapemirim, ES, de de 2022

Pesquisadora responsável: Yvana Claudia Bezerra Soares

Assinatura do participante

ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Yvana Claudia Bezerra Soares**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Práticas pedagógicas na EJA**”, comprometo-me dar início a esse projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (ao Artigo 28, parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu, pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes dessa pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

Os documentos não serão identificados pelo nome. Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos, em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos. Asseguro que os participantes dessa pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido esse prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Cachoeiro de Itapemirim, ES de novembro de 2022

Pesquisadora responsável: **Yvana Claudia Bezerra Soares**

ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu, **ISMÁRCIO MOTÉ DE SOUZA**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEMIRIM/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"**, com o objetivo de analisar o material didático referente a leitura na Educação de Jovens e Adultos, que cursam a 8ª Etapa da EMEIEF Manoel Marcondes de Souza pertencente a Rede Pública do Município de Itapemirim/ES. Para tal, será realizada aplicação de questionário e rodas de conversa junto à população a ser pesquisada, ao final será confeccionada uma apostila contendo todas práticas, que será doada à SEME e as escolas municipais que trabalham com a EJA. Será conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Yvana Cláudia Bezerra Soares**, sob a orientação da **Drª. Maria Teresa de Moura Ribeiro**. Será mantido o anonimato da instituição e dos docentes.

Declaro ciência de que esta Instituição assume a coparticipação no desenvolvimento da referida pesquisa e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada nessa Instituição, cujo período fica estabelecido: 01/12/2022 a 30/09/2023.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS Nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté – SP – CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Itapemirim-ES, 26 de outubro de 2022.


Ismarcio Moté de Souza
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEMIRIM/ES
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 19.048/2022

Praça Domingos José Martins, nº40, Centro – Itapemirim -ES
pmisemesecretaria@gmail.com – CEP 29330.000 – Tel (28) 99939 6619