

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): um relato de estágio supervisionado em Bragança-PA

Roniel Moraes da Silva¹

Deyglyson Luan de Oliveira Ferreira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas de leitura literária na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado IV, realizado em turmas da EJAI de uma escola estadual no município de Bragança-PA, no período de 29 de abril a 03 de junho de 2025. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Freire (1989), Arroyo (2017) e Pimenta; Lima (2012), que discutem leitura, letramento e a realidade dos sujeitos da EJAI, bem como nos pressupostos de Kleiman (1989), Colomer (2007), Cosson (2014) e Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) sobre leitura como processo interativo, educação literária e letramento literário. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de observações (de 06 a 16 de maio de 2025) e atividades de regência (de 26 a 30 de maio de 2025), com registro em diário de campo. Os resultados evidenciaram dificuldades relacionadas à leitura, interpretação textual e participação oral dos estudantes. Contudo, práticas pedagógicas dialogadas e contextualizadas favoreceram maior envolvimento da turma. Conclui-se que o ensino da leitura literária na EJAI exige metodologias sensíveis às experiências e necessidades dos educandos.

Palavras-chave: EJAI; leitura; estágio supervisionado; práticas pedagógicas; letramento.

Abstract: The present study aims to reflect on the challenges and possibilities of literary reading practices in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI), based on the experiences lived during Supervised Internship IV, carried out in EJAI classes at a public state school in the municipality of Bragança, Pará, from April 29 to June 3, 2025. The study is mainly based on the contributions of Freire (1989), Arroyo (2017), and Pimenta; Lima (2012), who discuss reading, literacy, and the reality of EJAI students, as well as on the assumptions of Kleiman (1989), Colomer (2007), Cosson (2014), and Fuza, Ohuschi and Menegassi (2011) on reading as an interactive process, literary education, and literary literacy. Methodologically, this is field research with a qualitative approach, conducted through observations (from May 6 to 16, 2025) and teaching activities (from May 26 to 30, 2025), with records in a field diary. The results revealed difficulties related to reading, text interpretation, and students' oral participation. However, dialogical and contextualized pedagogical practices promoted greater classroom engagement. It is concluded that literary reading instruction in EJAI requires methodologies that are sensitive to the experiences and needs of the learners.

Keywords: EJAI; reading; supervised internship; pedagogical practices; literacy.

¹ Graduando em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Bragança. E-mail: Roniel201905@gmail.com

² Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. E-mail: luanferreira914@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intento de refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas de leitura literária na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), partindo das experiências vivenciadas por mim no Estágio Supervisionado IV, realizado no curso de Letras Língua Portuguesa, em uma escola estadual localizada no município de Bragança. Momento que, para além de uma obrigatoriedade curricular, figurou como ferramenta imprescindível na minha formação docente, visto que é nesse piso que o licenciando passa a aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em consonância com a realidade concreta da sala de aula (Pimenta; Lima, 2012; Bittencourt; Trindade, 2024).

Nessa conjuntura, as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado IV, que foi o ponto de partida dessa pesquisa, possibilitaram observar aspectos relacionados às práticas de leitura desenvolvidas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), e foi durante a observação que foi notado que as atividades eram muito restritas à leitura em voz alta de textos didáticos e a perguntas de compreensão literal, abordagem que, conforme discutem Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 484), refletem uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação pela comunicação, de forma “mecanizada”, ocasião que ascendeu a necessidade de outra abordagem. Então, a partir disso, foram realizadas, no meu momento de regência, a leitura compartilhada de um conto, ativação de conhecimentos prévios e discussão coletiva sobre os sentidos do texto.

Isso ocorreu por meio da inserção do texto literário no cotidiano escolar através das regências mediadas por mim. Foi nessa perspectiva que se tornou possível construir o processo de leitura em sala de aula, em consonância com Cosson (2014), para quem a leitura constitui um processo de apropriação da literatura que se realiza por meio da interação entre o leitor e o texto, mediada por suas experiências de mundo. Nessa compreensão, os círculos de leitura, quando não são desenvolvidos apenas com o propósito de trabalhar a norma padrão linguística, buscam estreitar os vínculos entre as diversas experiências de vida dos sujeitos e os textos literários previamente selecionados. Foi essa perspectiva que procurei adotar ao inserir o texto na realidade dos alunos..

Nessa perspectiva, ao trazer a realidade do aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, a EJAI não pode ser compreendida apenas como uma modalidade destinada à reposição da escolaridade. Trata-se de um espaço profundamente marcado por trajetórias de vida atravessadas pelo trabalho, pela exclusão social e por interrupções no percurso escolar. Essa compreensão foi construída por mim não apenas a partir da convivência cotidiana em

sala de aula, mas também a partir da da leitura de Arroyo (2017), que evidencia que os sujeitos da EJAI carregam histórias de cansaço, resistência e luta. Estes sujeitos são, em muitos casos, trabalhadores que enfrentam jornadas exaustivas antes de chegar à escola, realidade que exige do professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de dialogar com essas experiências, reconhecendo os estudantes não como sujeitos sem conhecimento, mas como portadores de saberes e vivências que podem e devem ser incorporados ao processo de ensino por meio de suas múltiplas leituras de mundo.

É importante reforçar, ainda, que ler não pode se limitar à decodificação de palavras, mas deve envolver a construção de sentidos a partir das experiências sociais dos indivíduos, como aponta Freire (1989, p. 11) quando defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que significa que todo ato de leitura está diretamente ligado à vivência do sujeito em seu contexto social, visto que a leitura é um processo interativo, no qual leitor e texto constroem significados de forma conjunta, mobilizando conhecimentos prévios, experiências e estratégias de compreensão (Kleiman, 1989). A formação do leitor literário, por sua vez, exige um trabalho intencional que vá além do contato esporádico com fragmentos textuais, ideia corroborada por Colomer (2007), que discute que a educação literária deve proporcionar aos alunos não apenas o acesso às obras, mas também o desenvolvimento de competências interpretativas que lhes permitam construir sentidos de forma cada vez mais complexa, trabalho realizado durante o período de estágio, ao inserir o texto no contexto de estudo do aluno.

É no contexto supracitado que o estágio supervisionado se revelou como um espaço privilegiado de aprendizagem para mim enquanto licenciando, pois, ao vivenciar a realidade da EJAI, pude compreender, de forma mais concreta, os desafios que envolvem o ensino da leitura nessa modalidade (Tardif, 2014; Santos *et al.*, 2021). Além disso, o estágio possibilitou a construção da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a minha formação enquanto profissional.

Para a realização da pesquisa, a metodologia selecionada foi o estudo de campo, entendido como uma modalidade investigativa que possibilita ao pesquisador observar os fenômenos em seu contexto natural, favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade estudada. Segundo Gil (2002), o estudo de campo caracteriza-se pela observação direta das atividades do grupo pesquisado, permitindo maior aproximação entre pesquisador e sujeitos da investigação, além de proporcionar uma análise mais aprofundada das relações e práticas sociais vivenciadas no cotidiano escolar.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil insere-se em um contexto marcado por avanços no acesso à escolarização, mas também por desafios persistentes relacionados à qualidade do ensino e à permanência dos estudantes. Embora as taxas de analfabetismo tenham apresentado redução ao longo das últimas décadas, ainda se observa a presença de sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade regular, o que reforça a importância da EJAI como política pública de inclusão educacional, conforme apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) ao discutirem as visões sobre a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil.

Embora as siglas EJA e EJAI sejam frequentemente utilizadas como sinônimos, há uma diferença conceitual e política importante entre elas, pois a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é a designação tradicionalmente consagrada pela legislação educacional brasileira, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que a institui como modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular.

Já a EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) insere o termo “Idosos” de forma explícita, reconhecendo que o envelhecimento populacional brasileiro tem ampliado a demanda por educação entre pessoas com 60 anos ou mais, as quais apresentam especificidades relacionadas a ritmos de aprendizagem, memória, autoestima e trajetórias de vida que merecem atenção pedagógica diferenciada. A inclusão do “I” na sigla não é meramente semântica: trata-se de um gesto político e pedagógico de visibilidade, que combate o etarismo e reafirma o direito à educação ao longo de toda a vida, conforme prevê o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

A opção pelo uso da sigla EJAI neste trabalho não foi arbitrária, mas orientada por três razões interligadas. Primeiramente, a escola-campo do estágio adota oficialmente essa nomenclatura em seus documentos e na identificação das turmas, refletindo uma política municipal e estadual de valorização da educação em todas as faixas etárias. Em segundo lugar, embora a faixa etária dos participantes desta pesquisa se concentre entre 18 e 55 anos, a presença de alunos mais velhos e as características de um público que, mesmo não tendo atingido a terceira idade, já carrega marcas de exclusão educacional prolongada, demanda uma abordagem que considere o envelhecimento como um processo contínuo, tal como sugere a perspectiva freiriana de educação permanente (Freire, 1989). Dessa forma, a

escolha terminológica reflete o compromisso ético e pedagógico de considerar os sujeitos em sua totalidade, valorizando suas trajetórias e promovendo práticas de leitura que façam sentido em seus contextos de vida.

Freire (2011), apresenta um conjunto de saberes fundamentais para a prática docente, especialmente para aqueles que atuam em contextos marcados por desigualdades sociais, como é o caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Freire (2011, p. 18) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que implica reconhecer os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, o autor enfatiza ainda que “não há docência sem discência” (Freire, 2011, p. 19), evidenciando que a relação educativa é dialógica e mão dupla: quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Freire (2011) também destaca a importância da “consciência do inacabamento” como fundamento da prática educativa. Para o autor, o ser humano é um ser inconcluso, e é precisamente essa inconclusão que torna possível a educação como processo permanente, compreensão essencial para o trabalho com jovens, adultos e idosos, pois reconhece que todos estão em constante formação e que o professor também aprende com seus alunos. Nesse cenário, observa-se que um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJAI refere-se ao desenvolvimento das competências leitoras, isto é, a capacidade de compreender, interpretar e relacionar informações textuais, bem como de mobilizar conhecimentos prévios para a construção de sentidos durante a leitura, situação motivada, conforme discute Soares (2004), pela escolarização da leitura, que muitas vezes reduz o texto a um objeto de ensino, desconsiderando sua função social e os saberes que os sujeitos já possuem.

Essa abordagem, quando presente na trajetória escolar dos educandos, contribui para que mesmo aqueles que passaram pela escola apresentem dificuldades significativas nessas habilidades, comprometendo sua participação em práticas sociais que envolvem a cultura escrita (Melo, 2018). Conforme destaca Melo (2018), o retorno à escola após longos períodos afastados acentua essas dificuldades, que devem ser compreendidas como resultado de trajetórias escolares marcadas por descontinuidades e por práticas pedagógicas pouco significativas para esses sujeitos.

Além disso, a formação docente também se apresenta como um elemento central nesse debate. Conforme discutem Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado desempenha papel fundamental na construção da identidade profissional do professor, permitindo a articulação entre teoria e prática, mas quando essa formação não contempla

de maneira efetiva as especificidades da EJAI, há o risco de reprodução de metodologias tradicionais que não dialogam com a realidade dos estudantes, especialmente no que se refere ao ensino da leitura.

Nesse sentido, Arroyo (2017) chama atenção para a necessidade de compreender os sujeitos da EJAI a partir de suas condições concretas de vida, alertando que ignorar essas dimensões pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, que não favorecem o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Assim, pensar a leitura na EJAI implica, necessariamente, considerar os sujeitos em sua totalidade, valorizando suas experiências e promovendo práticas que façam sentido em seus contextos sociais.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) por sua vez, corroboram com essa ideia ao discutirem que a escola deve se preocupar em trazer não só o aluno pra dentro do texto mas ensiná-lo a relacionar o texto com o seu contexto:

Apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2011, p. 489) .

As reflexões apresentadas por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) permitem compreender que a leitura desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e participativos. No contexto da EJAI, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o acesso à leitura e à escrita está diretamente relacionado ao exercício da cidadania e à inclusão social. Isso se deve ao fato de que os estudantes que ingressam ou retornam a essa modalidade de ensino carregam trajetórias marcadas por processos de exclusão educacional, desigualdades socioeconômicas e interrupções em seus percursos escolares, fatores que influenciam significativamente suas experiências de aprendizagem (Melo, 2018).

Nessa perspectiva, Arroyo (2017) destaca que a EJAI deve ser compreendida para além de uma política de correção da defasagem escolar, se tratando de uma modalidade que atende sujeitos historicamente marginalizados do direito à educação, cujas experiências de vida, de trabalho e de participação social constituem elementos fundamentais para a construção do processo educativo. Assim, reconhecer os estudantes da EJAI como sujeitos de direitos implica valorizar seus conhecimentos, suas vivências e suas formas de interpretar a realidade, rompendo com concepções que os reduzem apenas às suas dificuldades de escolarização.

3 A SALA DE AULA DA EJAI E A LEITURA LITERÁRIA

Freire (1996, p. 59) afirma que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros", reafirmando que a relação pedagógica deve ser fundada no reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Essa postura é particularmente fundamental na EJAI, onde os estudantes, ao retornarem à escola após longos afastamentos, carregam histórias de exclusão e, com frequência, uma baixa autoestima em relação à sua própria capacidade de aprender, traço que se manifesta concretamente na insegurança diante da leitura em voz alta, observada durante as conversas informais com os alunos no estágio.

Essa realidade contrasta com as práticas de leitura que presenciei durante o período de observação nas turmas. As atividades propostas pela professora regente limitavam-se, em sua maioria, à leitura em voz alta de textos didáticos e seguidas de perguntas de compreensão literal. Ou seja, um modelo que se concentrava na verificação da capacidade de localizar informações explícitas, sem abrir espaço para a negociação de sentidos ou para a expressão de interpretações pessoais. Essa abordagem, ao desconsiderar as dimensões afetiva e social envolvidas no ato de ler, não apenas reforçava as barreiras emocionais dos alunos, mas também perdia a oportunidade de mobilizar os conhecimentos prévios e as experiências de vida que eles traziam consigo.

Diante desse cenário, compreendi que o ensino da leitura na EJAI exige práticas pedagógicas que contemplem, necessariamente, a heterogeneidade que caracteriza essas turmas, estudantes de diferentes idades, níveis de escolaridade, ocupações e trajetórias de vida. Para que a leitura se torne significativa, é preciso que o professor vá além da decodificação e crie espaços em que os alunos se sintam acolhidos para participar, interpretar e compartilhar suas percepções, valorizando seus saberes e promovendo o desenvolvimento de competências leitoras essenciais para sua inserção crítica na sociedade. É exatamente nesse ponto que a perspectiva freiriana se mostra não apenas inspiradora, mas também operacional, pois a segurança, a competência profissional e a generosidade, qualidades que Freire (1996, p. 36) elenca como inerentes ao ato de ensinar, constituem condições indispensáveis para que o professor possa, de fato, criar um ambiente desafiador e, ao mesmo tempo, acolhedor, estimulando a participação ativa dos alunos nas atividades de leitura e interpretação textual.

É importante ressaltar que decodificar um texto não deixa de ser um trabalho necessário para a compreensão, pois, como afirma Kleiman (1989), a leitura é um processo

interativo no qual leitor e texto constroem significados de forma conjunta, mobilizando conhecimentos prévios, experiências e estratégias de compreensão. A autora defende que o leitor proficiente é aquele que consegue ir além da decodificação, estabelecendo relações entre o texto e seu conhecimento de mundo.

No entanto, quando a leitura se limita, perde-se a oportunidade de promover o enriquecimento do repertório linguístico e cultural do aluno, bem como de desenvolver sua capacidade de reflexão crítica acerca da sociedade e do mundo. Nessa direção, Colomer (2007) argumenta que a educação literária deve proporcionar aos alunos não apenas o acesso às obras, mas também o desenvolvimento de competências interpretativas que lhes permitam construir sentidos de forma cada vez mais complexa. Por sua vez, Cosson (2014) define o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, enfatizando que esse processo se dá por meio da interação verbal mediada pelo texto literário e da experiência de mundo que ele concentra e disponibiliza.

Diante desse cenário, ao assumir a regência, optou-se por realizar uma atividade que pudesse romper com a lógica da leitura mecânica, aproximando-se de uma concepção dialógica de linguagem (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011). Para isso, selecionou-se um conto curto cuja temática dialogava com as experiências de vida dos alunos. Foram realizadas a ativação de conhecimentos prévios, a leitura compartilhada com pausas estratégicas para perguntas e antecipações, e a discussão coletiva sobre os sentidos do texto.

Não obstante, o tempo limitado da aula de Língua Portuguesa (apenas uma vez por semana) e a rotina exaustiva dos estudantes impuseram desafios significativos para o aprofundamento dessas práticas, o que evidenciou que o trabalho com a leitura literária na EJA exige não apenas metodologias sensíveis às trajetórias e necessidades dos educandos, mas também condições estruturais que permitam sua continuidade e sistematização.

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de Instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e Adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 8).

A sala de aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é composta por sujeitos com trajetórias de vida marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce e exclusão social. Conforme apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), esses fatores contribuem para o distanciamento dos jovens, adultos e idosos da escola, gerando lacunas formativas que se refletem diretamente em sua relação com a leitura e a escrita. Muitos desses estudantes são trabalhadores que retornam à escola em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades, trazendo consigo experiências frustrantes com o ensino tradicional, baseado na memorização e na passividade (Arroyo, 2017). Essa realidade impõe ao professor o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades desse público, considerando suas histórias, saberes e condições concretas de vida.

No que se refere especificamente à leitura, observa-se que muitos estudantes da EJAI apresentam insegurança e baixa autoestima, manifestando receio de escrever, dificuldade com a norma culta e crença de que a língua portuguesa é extremamente difícil. Essas percepções, identificadas durante as conversas informais com os alunos no estágio, refletem um distanciamento emocional em relação à cultura escrita, o que, conforme discutem Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), é resultado de práticas pedagógicas que tratam a leitura como mera decodificação, sem considerar os saberes e as experiências dos educandos. Além disso, a rotina exaustiva desses estudantes, que conciliam trabalho e estudo, impõe desafios adicionais, pois o cansaço físico e emocional frequentemente se constitui como um obstáculo à concentração e ao envolvimento com as atividades de leitura.

Assim, o trabalho com a leitura na EJAI exige metodologias sensíveis às trajetórias dos educandos, que promovam não apenas a superação das dificuldades técnicas, mas também o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, nessa perspectiva, Freire (1989) defende que a leitura envolve a compreensão da realidade, indo além da simples decodificação de palavras, e que o método de ensino deve despertar a consciência crítica do aluno, fazendo-o compreender o mundo em que vive e sua participação na sociedade.

Para conceituação, a leitura é um processo interativo no qual leitor e texto constroem significados de forma conjunta, mobilizando conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e experiências de mundo. Conforme Kleiman (1989), essa atividade vai além da decodificação de palavras, envolvendo a compreensão de informações explícitas e implícitas, bem como a capacidade de estabelecer relações entre o texto e o contexto social. Trata-se de uma prática social fundamental para a inserção do sujeito nas diversas esferas da vida cotidiana, do trabalho à participação cidadã, tendo, portanto, uma função predominantemente utilitária e

informativa, que visa à clareza e à objetividade da mensagem.

A leitura literária, por sua vez, ultrapassa a dimensão funcional da leitura comum, configurando-se como uma experiência estética e subjetiva. Como defende Colomer (2007), a educação literária deve proporcionar ao leitor não apenas o acesso às obras, mas o desenvolvimento de competências interpretativas que lhe permitam lidar com a complexidade da linguagem artística. À vista disso, texto literário não entrega sentidos prontos e acabados; ao contrário, ele se constrói por meio de ambiguidades, metáforas, silêncios, imagens e símbolos que convocam o leitor a preencher lacunas e a atribuir significados pessoais, mobilizando sua imaginação e sua sensibilidade. Cosson (2014) complementa ao afirmar que o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, uma vivência que não se resume à extração de informações, mas que exige entrega, fruição e reflexão sobre a condição humana.

A diferença fundamental entre leitura funcional e leitura literária reside em seus objetivos e modos de operação. Enquanto a leitura funcional busca a univocidade e a transparência da mensagem, com vistas à compreensão objetiva de um conteúdo, como ocorre em manuais, notícias ou instruções; a leitura literária se alimenta da plurissignificação; ela aceita e provoca múltiplas interpretações, valorizando o não dito, o sugerido e o ambíguo.

O texto literário não se esgota em uma primeira leitura, exigindo do leitor um movimento de idas e vindas, de construção de hipóteses e de entrega à palavra. Mais do que informar sobre o mundo, a literatura o recria, convidando o leitor a habitar temporariamente outras realidades e a refletir sobre a sua própria. Para a EJAI, essa distinção é crucial, pois impede que o professor trate o texto literário como mero pretexto para debates ou exercícios gramaticais, assegurando-lhe o status de objeto artístico a ser fruído, o que, como se verá adiante, orientou a escolha metodológica do presente trabalho.

A experiência do estágio evidenciou que, embora os desafios sejam significativos, práticas dialógicas e contextualizadas podem favorecer maior envolvimento da turma e contribuir para a formação de leitores mais autônomos e críticos.

4 A VIVÊNCIA DE OBSERVAÇÃO NAS TURMAS DE EJAI

Desde os primeiros contatos com a turma, ficou evidente a necessidade de compreender quem são esses sujeitos que retornam à escola após longos períodos de afastamento. Durante a roda de apresentação inicial, os estudantes compartilharam trajetórias marcadas por interrupções escolares: muitos relataram que precisaram trabalhar ainda

crianças, que não tiveram acesso a escolas próximas de suas residências ou que foram impedidos de estudar por imposições familiares.

A etapa de observação, realizada entre 06 e 16 de maio, foi fundamental para compreender a dinâmica escolar e as especificidades das turmas. Durante esse período, acompanhou-se os estudantes em diferentes disciplinas ao longo da semana, Ciências, História, Geografia, Matemática, o que permitiu uma visão mais ampla do cotidiano escolar. As aulas de Língua Portuguesa ocorriam apenas uma vez por semana, às quintas-feiras, fator que chamou atenção por se tratar de uma disciplina diretamente relacionada ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual.

Em contrapartida, o acompanhamento diário das turmas em outros componentes curriculares possibilitou perceber que as dificuldades com a leitura e a compreensão textual se manifestavam de forma transversal, comprometendo o desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. Em Ciências, por exemplo, muitos alunos apresentavam dificuldade para compreender enunciados de atividades; em História e Geografia, demonstravam insegurança ao ler trechos de livros didáticos em voz alta, gaguejando ou se recusando a ler; em Matemática, embora conseguissem realizar operações básicas, apresentavam dificuldade em interpretar problemas que exigiam leitura atenta dos enunciados.

Especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, observou-se que as atividades propostas pela professora regente se limitavam à leitura em voz alta de textos didáticos, seguida de perguntas de compreensão literal, cujas respostas eram encontradas diretamente no texto. Não havia espaço para discussão, expressão de opiniões ou construção coletiva de sentidos. Essa abordagem, conforme discutem Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), reflete uma concepção de linguagem como “instrumento de comunicação”, na qual a leitura é reduzida à decodificação de um código, e o texto é tratado como repositório de informações a serem extraídas, sem que o aluno seja estimulado a refletir sobre o que lê ou a estabelecer relações com sua realidade.

A partir dessas observações, surgiu a necessidade de investigar mais detidamente as práticas de leitura literária desenvolvidas nesse contexto, definindo como recorte de análise a leitura de textos literários, especificamente o gênero conto, por sua extensão reduzida e potencial para despertar o interesse dos estudantes e favorecer discussões coletivas em sala de aula.

A escolha do tema da regência, a leitura do conto “São Jorge e o Astronauta”, de Franz Kreüther Galvão Pereira, não foi aleatória, mas resultado de uma reflexão crítica sobre as necessidades e interesses da turma. O conto foi selecionado por sua narrativa curta e

acessível, que aborda temas como fé, tecnologia e identidade cultural, possibilitando aos alunos estabelecerem pontes entre o texto e suas próprias vivências. Conforme argumenta Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é a partir da realidade do educando que se constrói uma educação dialógica e crítica. Dessa forma, a escolha do conto procurou romper com a lógica da leitura como decodificação, aproximando-se de uma concepção dialógica de linguagem (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011), na qual o texto é visto como espaço de interação e construção de sentidos.

A regência foi realizada nos dias 26 e 30 de maio, em um contexto desafiador: a professora titular faltou por motivos de saúde, e a direção havia liberado os alunos. No entanto, após conversa com a direção e com os estudantes, obteve-se autorização para permanecer com as turmas e realizar as aulas, unindo as duas turmas em um único espaço. Essa experiência, embora satisfatória, impôs desafios logísticos e pedagógicos significativos, como o gerenciamento de um grupo numeroso com diferentes níveis de proficiência leitora.

Durante a regência, foram realizadas a leitura compartilhada do conto, com ativação de conhecimentos prévios, perguntando aos alunos o que sabiam sobre São Jorge, sobre a figura do astronauta e sobre a relação entre fé e ciência, pausas estratégicas para perguntas e antecipações, e discussão coletiva sobre os sentidos do texto, relacionando a narrativa às trajetórias dos estudantes.

A escolha do conto e a metodologia adotada refletiram a compreensão de que o trabalho com a leitura na EJA exige metodologias sensíveis às trajetórias dos educandos, que promovam não apenas a superação das dificuldades técnicas, mas também o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, conforme propõe Freire (1989).

Além disso, a experiência do estágio evidenciou que a formação docente, discutida por Pimenta e Lima (2012), se constrói no confronto com a realidade, e que o professor precisa desenvolver habilidades de escuta, flexibilidade e adaptação para lidar com as especificidades da EJA. No entanto, o tempo reduzido da aula de Língua Portuguesa (apenas uma vez por semana) e a rotina exaustiva dos estudantes impuseram limites ao aprofundamento das práticas de leitura literária, revelando que a efetivação do letramento literário na EJA demanda não apenas metodologias adequadas, mas também condições estruturais que permitam sua continuidade e sistematização.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002), o estudo de campo é uma modalidade investigativa que possibilita ao pesquisador observar os fenômenos em seu contexto natural, favorecendo uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade estudada, por meio da observação direta das atividades do grupo pesquisado.

A abordagem qualitativa justifica-se por buscar compreender os fenômenos educacionais a partir das percepções, significados e interações dos sujeitos envolvidos, priorizando a interpretação em detrimento da mensuração estatística (Gil, 2002). Diferentemente de pesquisas quantitativas, que se voltam para a coleta de dados numéricos e generalizações, a escolha qualitativa mostrou-se mais adequada ao objetivo deste trabalho, qual seja, refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas de leitura literária na EJA.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada na zona periférica do município de Bragança-PA, instituição que oferece a modalidade EJA no período noturno. A escolha da escola justificou-se por sua localização em área de vulnerabilidade social, onde a maioria dos estudantes residem em zonas rurais e enfrenta dificuldades estruturais de acesso à educação, como a ausência de transporte público noturno, fator que, conforme observado durante o estágio, impacta diretamente a frequência e a permanência dos alunos.

5.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos das turmas 201 (1ª Etapa da EJA) e 202 (2ª Etapa da EJA), totalizando 27 participantes, 18 mulheres e 9 homens, com idades entre 18 e 55 anos. A maioria atua em ocupações como construção civil, comércio, serviços domésticos e agricultura familiar, e todos apresentavam trajetórias escolares interrompidas por pelo menos cinco anos, sendo o retorno à escola motivado pela busca de melhores condições de trabalho e pela conclusão do ensino médio.

5.4 Instrumentos de geração de dados

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados a observação direta e o

diário de campo, recursos que permitiram registrar as experiências, interações e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio. A observação ocorreu em duas etapas: a primeira, de 06 a 16 de maio de 2025, com foco nas rotinas da sala de aula e nas abordagens de leitura adotadas pela professora regente; a segunda, durante o período de regência, de 26 a 30 de maio de 2025, na qual foram aplicadas as atividades planejadas para a pesquisa.

O diário de campo foi preenchido diariamente, com registros descritivos e reflexivos sobre as aulas, as falas dos estudantes, as dificuldades observadas e os encaminhamentos pedagógicos adotados. A escolha desses instrumentos fundamenta-se na perspectiva de que a observação direta permite captar aspectos da realidade que muitas vezes não seriam identificados apenas por meio de documentos ou dados estatísticos, conforme Gil (2002).

5.5 Procedimentos de análise dos dados

Os registros do diário de campo foram submetidos à leitura exaustiva e posteriormente categorizados em três eixos temáticos, definidos a partir das questões de pesquisa e das observações iniciais: (a) dificuldades de leitura, abrangendo decodificação, fluência, insegurança na leitura em voz alta e compreensão literal; (b) participação oral, considerando o número de intervenções espontâneas dos alunos, sua disposição para compartilhar interpretações e o envolvimento nas discussões coletivas; (c) relação texto-vida, analisando a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre a narrativa literária e suas experiências pessoais, bem como a mobilização de conhecimentos prévios durante a leitura compartilhada.

Como critério de interpretação, considerou-se avanço tanto o aumento quantitativo das falas dos alunos ao longo das atividades quanto a qualidade qualitativa dessas intervenções, medida pela capacidade de ir além da reprodução literal do texto e formular inferências, hipóteses e associações significativas com o próprio cotidiano. Essa abordagem analítica está alinhada com a perspectiva de Kleiman (1989) de que a leitura é um processo interativo, e seu desenvolvimento deve ser avaliado pela construção de sentidos, não pela simples extração de informações.

5.6 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas inter-relacionadas. A primeira, de observação, ocorreu entre 06 e 16 de maio de 2025, com carga horária de quatro horas,

durante as quais foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de identificar as práticas de leitura predominantes, o perfil dos alunos e as dinâmicas da sala de aula. A segunda etapa consistiu no planejamento das atividades de regência, realizado entre 20 e 23 de maio, com base nas observações e no referencial teórico adotado.

A terceira etapa, a regência propriamente dita, ocorreu entre 26 e 30 de maio de 2025, com carga horária total de quatro horas, em que foram aplicadas as atividades de leitura literária planejadas, com registro sistemático em diário de campo. Embora a carga horária total do estágio tenha sido de oito horas, a regência efetiva foi reduzida a dois encontros, em virtude de imprevistos, como a ausência da professora regente por motivos de saúde, o que exigiu adaptações logísticas, como a unificação das duas turmas em um único espaço, conforme será descrito na seção de discussão dos resultados.

6 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA REGÊNCIA

Após a conclusão da etapa de observação, iniciou-se o processo de elaboração dos planos de aula e organização das atividades que seriam desenvolvidas durante a regência de classe, entre os dias 20 e 23 de maio. Esse momento exigiu não apenas planejamento pedagógico, mas também reflexão crítica acerca das necessidades observadas nas turmas.

As principais reflexões que emergiram diziam respeito à necessidade de romper com a leitura mecânica observada nas aulas da professora regente, restrita à decodificação de palavras e a perguntas de compreensão literal, e de propor atividades que estimulassem a participação ativa dos estudantes, valorizando suas experiências e saberes.

Conforme discutem Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), essa abordagem mecanizada reflete uma concepção de linguagem como "instrumento de comunicação", que precisa ser superada em favor de uma concepção dialógica, na qual a leitura é construída na interação entre leitor e texto. Além disso, as reflexões consideraram a necessidade de trabalhar com textos que dialogassem com a realidade dos alunos, respeitando suas trajetórias e promovendo um encontro significativo com a palavra escrita, conforme propõe Freire (1989) ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) reforçam que o planejamento docente deve partir da realidade concreta dos sujeitos, articulando teoria e prática de forma crítica.

A unidade temática trabalhada durante a regência foi "Leitura de textos literários", e a professora regente concedeu total liberdade para a escolha do conteúdo e da metodologia. Considerando as dificuldades observadas, insegurança na leitura em voz alta, dificuldades de

compreensão textual, baixa autoestima e distanciamento emocional em relação à cultura escrita, optou-se por trabalhar com o gênero conto.

Essa decisão está alinhada com o que Colomer (2007) defende sobre a educação literária: o trabalho com gêneros acessíveis, mas significativos, pode promover o desenvolvimento de competências interpretativas nos leitores em formação. Cosson (2014) complementa ao afirmar que o letramento literário se efetiva pela interação verbal mediada pelo texto e pela experiência de mundo que ele concentra. Assim, foi escolhido o conto "São Jorge e o Astronauta", de Franz Kreüther Galvão Pereira, cuja temática, que aborda fé, tecnologia e identidade cultural, permitia trabalhar leitura, interpretação e diálogo em sala de aula, estabelecendo pontes entre o universo dos alunos e a narrativa literária.

O conto, de 1999, narra o encontro entre um astronauta que retorna à Terra após uma missão espacial e a figura lendária de São Jorge, que surge em um contexto urbano e contemporâneo. A narrativa é construída em terceira pessoa, com linguagem coloquial e descrições que transitam entre o realismo do cotidiano e o fantástico próprio da lenda. O enredo não apresenta uma explicação racional para o encontro, pois o astronauta simplesmente se depara com o santo em uma rua qualquer, e é justamente essa lacuna que convida o leitor a construir hipóteses, exercitando a inferência e a imaginação.

Do ponto de vista simbólico, a obra mobiliza duas forças aparentemente opostas: a fé, representada por São Jorge e sua espada, e a ciência/tecnologia, representada pelo astronauta e sua nave. No entanto, o conto não os coloca em confronto; ao contrário, sugere um diálogo possível entre tradição e modernidade, entre o sagrado e o secular. Esse tensionamento é particularmente relevante para os estudantes da EJAI, que frequentemente vivenciam, em suas trajetórias de migração do campo para a cidade, o choque entre valores comunitários tradicionais e as exigências do mundo urbano e tecnológico.

A escolha do conto baseou-se em três critérios inter-relacionados: (i) literário, a obra apresenta densidade simbólica e ambiguidade interpretativa, características que a distinguem de textos informativos e que exigem do leitor um trabalho ativo de construção de sentidos, conforme defende Cosson (2014) ao caracterizar o letramento literário; (ii) pedagógico, a extensão curta e a linguagem acessível tornam o texto viável para uma turma com níveis heterogêneos de proficiência leitora, sem que isso comprometa sua complexidade temática; (iii) contextual, a temática dialoga com as experiências de vida dos estudantes, permitindo que eles estabeleçam pontes entre a narrativa e suas próprias histórias, o que está alinhado com a perspectiva freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989).

Dessa forma, o conto não foi selecionado apenas como um “suporte” para promover

diálogo, mas como um objeto literário que, por sua própria construção linguística e simbólica, provoca o leitor a interpretar, a lidar com o não dito e a atribuir sentidos pessoais, experiência que, como argumenta Colomer (2007), é central para a formação do leitor literário.

A aula foi planejada para as turmas 201 (1ª Etapa) e 202 (2ª Etapa) da EJAI, com aproximadamente 15 alunos por turma, com idades entre 18 e 55 anos, majoritariamente trabalhadores. A metodologia previa três momentos: (1) ativação de conhecimentos prévios, com perguntas sobre o que os alunos sabiam sobre São Jorge, sobre a figura do astronauta e sobre a relação entre fé e ciência; (2) leitura compartilhada do conto, com pausas estratégicas para perguntas e antecipações, estimulando a participação oral; (3) discussão coletiva sobre os sentidos do texto, relacionando a narrativa às trajetórias dos estudantes.

A regência ocorreu entre os dias 26 e 30 de maio, porém, na prática, as aulas foram realizadas em apenas dois dias, em virtude de situações inesperadas. A professora titular precisou ausentar-se por motivos de saúde justamente nos dias destinados à regência e, como as aulas aconteceriam no segundo horário, a direção escolar havia liberado os estudantes antes mesmo do início das atividades. Diante dessa situação, foi necessário conversar tanto com os alunos quanto com a direção da escola para tentar manter as aulas planejadas.

Após diálogo com a gestão e com as turmas, obteve-se autorização para realizar as atividades. Essa experiência evidenciou o que Tardif (2014) denomina de "saberes experienciais", conhecimentos construídos na prática docente, que exigem do professor capacidade de improviso e tomada de decisão em contextos imprevisíveis. Uma das decisões tomadas foi unir as duas turmas, o que exigiu ainda mais atenção, planejamento e flexibilidade, pois cada grupo apresentava ritmos e níveis de participação diferentes, além de diferentes competências leitoras. Essa heterogeneidade, característica marcante da EJAI conforme destaca Arroyo (2017), impôs desafios adicionais à condução da leitura compartilhada.

Durante a aula, iniciou-se com a ativação de conhecimentos prévios: perguntou-se aos alunos o que sabiam sobre São Jorge, sobre astronautas e sobre a relação entre fé e ciência. As respostas foram variadas, alguns lembraram da história do santo guerreiro, outros associaram o astronauta à ideia de exploração espacial, e essa diversidade de percepções já enriqueceu a discussão inicial. Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada do conto, com a alternância de vozes entre os alunos e o estagiário, procurando estimular a participação e tornar o momento mais leve e acessível. Alguns alunos leram com mais fluência, enquanto outros gaguejavam ou se detinham em palavras simples, mas, ao serem incentivados, prosseguiram.

Durante as pausas estratégicas, foram feitas perguntas como: "O que vocês acham que

vai acontecer agora?", "Por que o astronauta se encontra com São Jorge?", "O que essa história diz sobre a nossa realidade?". Essas perguntas, inspiradas na proposta de Colomer (2007) de leitura compartilhada, visavam não apenas verificar a compreensão, mas também promover a construção coletiva de sentidos.

Um dos momentos mais significativos ocorreu quando uma aluna, ao final da leitura, relacionou a história à sua própria experiência de migração do interior para a cidade, afirmando que, assim como o astronauta, ela também sentiu que estava "em outro mundo" ao chegar à cidade grande. Esse depoimento gerou uma discussão rica sobre pertencimento, identidade e as dificuldades de adaptação a novos contextos.

Ao longo da regência, ficou evidente que muitos estudantes demonstravam interesse quando eram convidados a participar ativamente das discussões, e que o diálogo e a mediação pedagógica contribuíam para diminuir a insegurança apresentada por alguns alunos diante da leitura e da interpretação textual.

Ainda que muitos apresentassem dificuldades específicas, como a decodificação lenta, o gaguejo ao ler em voz alta, a dificuldade de identificar o tema central do texto e a resistência em expressar opiniões por medo de errar, a interação construída durante as atividades favoreceu maior envolvimento da turma com o conteúdo trabalhado. Em diversos momentos, tornou-se necessário modificar estratégias: ao perceber que a leitura coletiva estava se tornando cansativa para os alunos com mais dificuldade, optou-se por interromper a leitura e realizar uma pausa para discussão, retomando o texto em seguida.

Essa flexibilidade, conforme discutem Pimenta e Lima (2012), é uma característica essencial da docência, especialmente em contextos como a EJAI, onde a diversidade de ritmos e trajetórias exige do professor constante reavaliação de sua prática. Moretto (2006) complementa ao afirmar que o professor precisa permitir a expressão da subjetividade do aluno, valorizar seu conhecimento prévio e tentar entender o que o levou a construir determinado sentido para um dado texto.

Essa experiência demonstrou que o planejamento pedagógico, embora fundamental, precisa estar acompanhado de sensibilidade e flexibilidade para lidar com os imprevistos e com as diferentes demandas que surgem no contexto escolar. A regência também possibilitou compreender que o ensino de literatura na EJAI exige metodologias que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

7 DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E O ENSINO DA LEITURA NA EJAI

Conforme discutem Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), essa abordagem mecanizada reflete uma concepção de linguagem como "instrumento de comunicação", que precisa ser superada em favor de uma concepção dialógica, na qual a leitura é construída na interação entre leitor e texto. Além disso, as reflexões consideraram a necessidade de trabalhar com textos que dialogassem com a realidade dos alunos, respeitando suas trajetórias e promovendo um encontro significativo com a palavra escrita, conforme propõe Freire (1989) ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Como afirmam Shor e Freire (1986, p. 12), "o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual." Essa compreensão implica que o professor precisa abrir mão do monopólio da fala e criar espaços em que os alunos possam expressar suas interpretações e dúvidas com sua realidade, transformando a sala de aula em um ambiente de construção coletiva de sentidos.

A análise da experiência vivenciada durante a regência revela que a proposta de leitura compartilhada, embora breve, produziu efeitos significativos na dinâmica da turma, sobretudo no que se refere à participação dos estudantes.

Um aspecto que merece destaque é a relação entre a escolha do conto e o perfil dos estudantes. A temática que envolve fé, tecnologia e identidade cultural mostrou-se particularmente fértil para que os alunos estabelecessem pontes entre a narrativa e suas próprias vivências. O depoimento de uma aluna que comparou sua migração do interior à experiência do astronauta ilustra essa conexão, sugerindo que o texto literário, quando bem selecionado, pode funcionar como um espelho das experiências dos sujeitos da EJAI, conforme argumenta Arroyo (2017) ao discutir a centralidade das trajetórias de vida nessa modalidade de ensino.

Entretanto, a análise também evidenciou limites importantes. O tempo reduzido a apenas dois encontros e a necessidade de unir duas turmas com níveis de proficiência distintos comprometeram o aprofundamento da discussão. Alguns alunos, especialmente aqueles com maior dificuldade de decodificação, participaram menos das inferências, o que indica que, embora a metodologia dialógica seja promissora, ela exige continuidade e regularidade para que todos os estudantes possam se apropriar dela de forma efetiva. Essa constatação reforça a percepção de que o trabalho com a leitura literária na EJAI não pode ser um evento isolado, mas sim uma prática sistemática, como propõe Cosson (2014) ao defender o letramento literário como processo contínuo de apropriação da linguagem.

Diante dessa situação, foi necessário conversar tanto com os alunos quanto com a direção da escola para tentar manter as aulas planejadas, após diálogo com a gestão e com as turmas, obteve-se autorização para realizar as atividades. Essa experiência evidenciou o que Tardif (2014) denomina de "saberes experienciais", conhecimentos construídos na prática docente, que exigem do professor capacidade de improviso e tomada de decisão em contextos imprevisíveis.

Uma das decisões tomadas foi unir as duas turmas, o que exigiu ainda mais atenção, planejamento e flexibilidade, pois cada grupo apresentava ritmos e níveis de participação diferentes, além de diferentes competências leitoras. Essa heterogeneidade, característica marcante da EJA conforme destaca Arroyo (2017), impôs desafios adicionais à condução da leitura compartilhada.

Durante a aula, iniciou-se com a ativação de conhecimentos prévios: perguntou-se aos alunos o que sabiam sobre São Jorge, sobre astronautas e sobre a relação entre fé e ciência. As respostas foram variadas, alguns lembraram da história do santo guerreiro, outros associaram o astronauta à ideia de exploração espacial, e essa diversidade de percepções já enriqueceu a discussão inicial.

Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada do conto, com a alternância de vozes entre os alunos e o estagiário, procurando estimular a participação e tornar o momento mais leve e acessível. Alguns alunos leram com mais fluência, enquanto outros gaguejavam ou se detinham em palavras simples, mas, ao serem incentivados, prosseguiram. Durante as pausas estratégicas, foram feitas perguntas como: "O que vocês acham que vai acontecer agora?", "Por que o astronauta se encontra com São Jorge?", "O que essa história diz sobre a nossa realidade?". Essas perguntas, inspiradas na proposta de Colomer (2007) de leitura compartilhada, visavam não apenas verificar a compreensão, mas também promover a construção coletiva de sentidos. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando uma aluna, ao final da leitura, relacionou a história à sua própria experiência de migração do interior para a cidade, afirmando que, assim como o astronauta, ela também sentiu que estava "em outro mundo" ao chegar à cidade grande.

Ao longo da regência, ficou evidente que muitos estudantes demonstravam interesse quando eram convidados a participar ativamente das discussões, e que o diálogo e a mediação pedagógica contribuíam para diminuir a insegurança apresentada por alguns alunos diante da leitura e da interpretação textual. Ainda que muitos apresentassem dificuldades específicas, como a decodificação lenta, o gaguejo ao ler em voz alta, a dificuldade de identificar o tema central do texto e a resistência em expressar opiniões por medo de errar, a interação

construída durante as atividades favoreceu maior envolvimento da turma com o conteúdo trabalhado.

Em diversos momentos, foi necessário modificar estratégias, ao perceber que a leitura coletiva estava se tornando cansativa para os alunos com mais dificuldade, por exemplo, optou-se por interromper a leitura e realizar uma pausa para discussão, retomando o texto em seguida. Essa flexibilidade, conforme discutem Pimenta e Lima (2012), é uma característica essencial da docência, especialmente em contextos como a EJAI, onde a diversidade de ritmos e trajetórias exige do professor constante reavaliação de sua prática. Moretto (2006) complementa ao afirmar que o professor precisa permitir a expressão da subjetividade do aluno, valorizar seu conhecimento prévio e tentar entender o que o levou a construir determinado sentido para um dado texto.

Essa experiência demonstrou que o planejamento pedagógico, embora fundamental, precisa estar acompanhado de sensibilidade e flexibilidade para lidar com os imprevistos e com as diferentes demandas que surgem no contexto escolar. A regência também possibilitou compreender que o ensino de literatura na EJAI exige metodologias que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Estágio Supervisionado IV evidenciou que os estudantes da EJAI, embora apresentem dificuldades consolidadas de decodificação e interpretação textual, respondem positivamente a práticas de leitura que rompem com a abordagem mecânica e tradicional. A estratégia de leitura compartilhada do conto “São Jorge e o Astronauta”, com pausas para perguntas abertas e discussão coletiva, favoreceu o aumento da participação oral e a construção de sentidos, como demonstrado pelos depoimentos dos alunos, um deles afirmou que “nunca tinha lido um conto com pausas para pensar”, e uma aluna relacionou a narrativa à sua própria experiência de migração, evidenciando a função identitária da literatura na EJAI.

Esses episódios sugerem que o texto literário, quando selecionado a partir de critérios que consideram a realidade dos educandos, pode funcionar como um espelho de suas vivências, mobilizando não apenas competências técnicas de leitura, mas também dimensões afetivas e subjetivas fundamentais para o engajamento com a cultura escrita.

Como limitações da pesquisa, destaca-se o tempo reduzido de regência, apenas dois encontros efetivos, em vez dos cinco inicialmente previstos, o que comprometeu a continuidade e o aprofundamento das atividades. A necessidade de unir duas turmas com

níveis heterogêneos de proficiência leitora também impôs desafios à mediação, exigindo adaptações constantes por parte do estagiário.

Além disso, a ausência de transporte noturno para os estudantes, que residem majoritariamente em zonas rurais, impactou a frequência e a regularidade das aulas, aspecto que extrapola a atuação docente, mas que condiciona significativamente o êxito de qualquer proposta pedagógica nesse contexto. Reconhecer esses limites não invalida os achados, mas os relativiza, indicando que o letramento literário na EJAI não se efetiva em ações isoladas, mas exige condições estruturais e continuidade ao longo do tempo.

A escolha de um conto de literatura amazônica revelou-se acertada não apenas por sua acessibilidade linguística, mas por sua potência simbólica, capaz de mobilizar vivências dos estudantes e colocá-los em contato com a ambiguidade, a inferência e a construção literária de sentidos, experiência que, conforme Cosson (2014), distingue a leitura literária de outros usos do texto.

Como possibilidades de continuidade, sugere-se a aplicação da mesma abordagem em um período letivo mais extenso, de modo a verificar se o engajamento observado se consolida como avanço duradouro na competência leitora. Recomenda-se, ainda, a realização de pesquisas que investiguem o impacto da literatura de autores locais na formação identitária dos alunos da EJAI, bem como estudos sobre a formação continuada de professores dessa modalidade no que tange ao letramento literário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Ana Claudia Reis; TRINDADE, Adinael Junhor Pereira da. Estágio supervisionado em língua portuguesa: um relato de experiência vivenciado em uma escola estadual de Rondonópolis. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 13, n. 31, p. 152–163, 2024. DOI: 10.70860/rtg.v13i31.19201. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/19201>. Acesso em: 23 abr. 2026.

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

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

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwwn8w6dtBBmBqgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. DOI: 10.15210/rle.v14i2.15682. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/linguagemensino/article/view/15682>. Acesso em: 25 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

MELO, Joelma Kelly Oliveira de. **A importância da leitura na educação de jovens e adultos**. João Pessoa: UFPB, 2018.

MORETTO, Marco Antônio Palermo. **A leitura na prática do professor reflexivo**. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.

MOURA, Ana Paula Abreu. O estágio curricular em EJAI na formação de professores. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 292–307, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57756>. Acesso em: 23 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Luiza Rodrigues; FERREIRA, Débora Europeu; FERNANDES, Ana Priscila *et al.* Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 3, p. 1593–1609, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.53877. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/53877>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.