



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PATU
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS
LITERATURAS

LYCIA ROANE SILVA

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE
DO NORTE

PATU - RN

2024

LYCIA ROANE SILVA

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE
DO NORTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa e
respectivas Literaturas da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN,
Campus Avançado de Patu, como requisito
parcial para a obtenção do Título de Licenciada
em Letras - Português.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Antônio Sueli da
Silva Gomes

Linha de Pesquisa: Ensino de Gramática e
Leitura

PATU – RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586e Silva, Lylcia Roane
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: UMA
ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E
DO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO
NORTE. / Lylcia Roane Silva. - Patu - RN, 2024.
51p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva
Gomes.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Documentos curriculares: BNCC e DCRN.. 2. EJA..
3. Leitura e escrita.. 4. Políticas educacionais.. I. da Silva
Gomes, Antônia Sueli. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

LYCIA ROANE SILVA

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE
DO NORTE**

Monografia apresentada como requisito de avaliação da disciplina Seminário de Monografia II, ministrada pela Profa. Dra. Luciana Fernandes Nery, do Curso de Letras, no Campus Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Aprovada em: 10 / 12 / 2024

Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Antônia Sueli da Silva Gomes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof. Me. Sanzio Mike Cortez de Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Prof. Esp. Marília Daniela Pereira Lino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo minha eterna gratidão a Deus, que me guiou e me protegeu durante esses quatro anos de curso. Incontáveis foram os momentos em que pude sentir a Sua graça e bondade em minha vida. Esse momento é uma celebração não apenas do esforço e dedicação, mas também da fé que me acompanhou ao longo dessa jornada. Como está escrito em Romanos, (11:36) "porque dele, por meio dele e para ele são todas as coisas". Essa passagem bíblica reflete a essência do que aprendi e as experiências que vivi. Cada desafio enfrentado e cada conquista alcançada foram possíveis graças a uma força maior que me guiou. Agradeço a todos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e acreditando em mim. Este é apenas o começo de uma nova etapa, e estou animada para o que o futuro reserva. A Ele, toda honra e toda glória.

Agradeço profundamente à minha mãe, cuja dedicação incansável foi fundamental para que eu pudesse realizar este sonho. Sou grata pelas palavras de ânimo, pelo apoio constante nos momentos de fragilidade, pelas lágrimas compartilhadas e por nunca ter soltado a minha mão. A senhora foi minha maior incentivadora, sempre me fazendo lembrar que eu posso chegar a lugares incríveis que nunca imaginei que chegaria e enfatizando que sempre poderei contar com sua ajuda. Sua entrega foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão, Wesley Pereira, que me faltam palavras para expressar o tamanho da gratidão que tenho a você. Um menino homem que abriu mão de amigos, da escola em que estudava e até da casa materna para viver comigo, permitindo que eu seguisse em direção ao meu sonho. O que quer que eu faça, ainda será pouco para retribuir tudo o que fizeste por mim, estarei sempre ao seu lado vibrando com suas conquistas e te incentivando.

Ao meu filho, David Rafael, o amor da minha vida, que, sem perceber, me dá forças e coragem para ser uma pessoa melhor a cada dia. Ele me inspira a sempre dar o meu melhor e a me reerguer, mesmo nas adversidades. Ao olhar pra você eu lembro mais uma vez do amor de Deus por mim, porque o meu David foi presente enviado do céu para minha vida, para que eu pudesse amar incondicionalmente, cuidar e proteger.

À minha irmã em Cristo, Maria Divaneide, não encontro palavras que expressem adequadamente minha gratidão por tudo o que fez e continua fazendo por mim. Costumo dizer que Deus não une pessoas, mas propósitos, e ao colocar você em minha vida, demonstrou mais uma vez Seu cuidado para comigo, pois colocou uma mulher que, como minha mãe, não mede esforços para me ajudar.

Agradeço também à minha amiga e irmã em Cristo, Francisca Amanda, pessoa maravilhosa que Deus me deu o privilégio de conhecer e com quem compartilhei tantos

momentos. Obrigada pela amizade, pelas orações e pelas risadas que tivemos juntas. À minha amiga e colega de faculdade, Zaira Kathryne, que me proporcionou risadas verdadeiras, momentos de estresse e me fez sentir como se fosse mãe de uma jovem. Obrigada pelas palavras de ânimo, pela força e pelo cuidado. Você é muito especial para mim e tem um lugar único no meu coração. Agradeço também a Joseni, mulher abençoada que me acolheu e me ajudou quando saí da cidade em que residia para morar na cidade de Patu/RN.

À minha amada amiga e colega de faculdade, Lilia Alexandrino, cuja dedicação ao progresso de seus colegas é admirável. Agradeço por todo apoio que me ofereceu ao longo dessa jornada acadêmica. Sou imensamente grata por ter chorado, rido e aprendido ao seu lado. À minha amiga Francisca Vitória, pessoa incrível que o Senhor colocou em minha vida nos últimos tempos. Obrigada por me ouvir, por me aconselhar e por sempre se preocupar comigo. Sou muito grata por sua amizade. Ao irmão Francisco, pessoa que me ajudou muito indo me deixar em outras cidades para que eu pudesse chegar na faculdade.

Agradeço ainda a Hildete Maria de Lima, cujo papel foi fundamental para a realização deste sonho. Ela cuidou do meu filho com amor incondicional, e eu sempre soube que ele estava em boas mãos. Aos meus amigos e colegas, Francisco Júnior, Josiclebe Oliveira, Maria Heloísa, Emilly Vitória e Lucas Braga, minha sincera gratidão pela amizade, pelo companheirismo e pela ajuda que me ofereceram, muitas vezes sem perceber. Amo vocês imensamente. Por fim, agradeço à minha amada orientadora, Dra. Antônia Sueli Gomes da Silva, que não poupou esforços para me auxiliar durante o processo de elaboração desta monografia. O seu comprometimento foi essencial para a conclusão desta pesquisa, seus apontamentos fizeram toda a diferença.

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (Freire, 2013, p.31)

RESUMO

Considerando as características da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende um público diversificado, composto por jovens, adultos e idosos, esta pesquisa justifica-se pela relevância na formação educacional e na compreensão das diretrizes que orientam o ensino na referida modalidade. Com base nisso, este trabalho teve como objetivo geral analisar as propostas de ensino de leitura e escrita para EJA na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular do Rio Grande do Norte. Os específicos foram: fazer um levantamento histórico das orientações para o ensino na modalidade de jovens e adultos, avaliar as abordagens da BNCC e do DCRN para o ensino de leitura e escrita na EJA e discutir as mudanças propostas para este ensino a partir da BNCC e do DCRN. Tratando-se de uma pesquisa exploratória de cunho documental, a pesquisa tem como corpos analíticos a BNCC e o DCRN. Para o desenvolvimento utilizamos como principais aportes teóricos Foucambert (1994), Peroni (2011) Brasil, (2013) Gadotti e Romão (2011) e Freire (1989). A partir da análise realizada foi possível compreender que as orientações apresentadas tanto na BNCC quanto no DCRN buscam promover uma educação que valorize a interdisciplinaridade e a contextualização, não apenas no domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e sociais. Assim, evidencia-se que a pesquisa pode contribuir significativamente para a ampliação da compreensão crítica das políticas públicas educacionais direcionadas à EJA, com ênfase no ensino de leitura e escrita, o qual deve ir além da alfabetização funcional, priorizando a formação crítica e o protagonismo dos estudantes.

Palavras-chaves: Documentos curriculares: BNCC e DCRN. EJA. Leitura e escrita. Políticas educacionais.

ABSTRACT

Considering the characteristics of Educação de Jovens e Adultos (Youth and Adult Education) EJA, which caters to a diverse audience encompassing young people, adults, and the elderly, this research is justified by its significance in promoting educational development and understanding the guidelines that govern teaching in this modality. Based on this, the general objective of this study was to analyze the teaching proposals for reading and writing in EJA as outlined in the BNCC (National Common Curricular Base) and the DCRN (Curriculum Guidelines of Rio Grande do Norte). The specific objectives were: to conduct a historical review of the guidelines for teaching in this modality, to evaluate the approaches of the BNCC and the DCRN regarding reading and writing instruction in EJA, and to discuss the proposed changes to this teaching based on the BNCC and the DCRN. This exploratory research, of a documentary nature, focuses on the BNCC (National Common Curricular Base) and the DCRN (Curriculum Guidelines of Rio Grande do Norte) as its analytical frameworks. The study was developed using key theoretical contributions from Foucambert (1994), Peroni (2011), Brasil (2013), Gadotti and Romão (2011), and Freire (1989). The analysis revealed that the guidelines presented in both the BNCC and the DCRN aim to promote an education that values interdisciplinarity and contextualization, not only in mastering reading and writing skills but also in fostering critical thinking and the ability to adapt to technological and social changes. Thus, it is evident that the research can significantly contribute to expanding the critical understanding of public educational policies aimed at Youth and Adult Education (EJA), with an emphasis on teaching reading and writing, which should go beyond functional literacy, prioritizing critical education and student empowerment.

Keywords: Curriculum Documents: BNCC and DCRN. EJA. Reading and Writing. Educational Policies.

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 O CONTEXTO DE ESTUDOS DA EJA: ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS	17
2.1 Políticas educacionais para a EJA	17
2.2 Ensino/aprendizagem na modalidade EJA e suas dificuldades.....	20
2.3 Perspectivas educacionais no ensino de leitura e de escrita na EJA.....	23
3 A EJA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: o que propõe a BNCC e o DCRN.....	30
3.1 A BNCC como documento organizador da educação brasileira.....	30
3.2 DCRN: a proposta educacional do Rio Grande do Norte.....	34
3.3 O ensino da leitura e da escrita proposto pelos documentos oficiais.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita constituem pilares essenciais para o amadurecimento intelectual e a formação crítica dos estudantes no âmbito da educação básica. Enquanto a leitura possibilita uma compreensão aprofundada e reflexiva do mundo que os circunda, a escrita oferece um meio tangível para expressar e comunicar ideias, pensamentos e percepções de maneira coerente.

No que se refere ao ensino dessas habilidades para os alunos fora da idade escolar, em 1946 foi homologado o decreto-lei nº8.529 que é a Lei Orgânica do Ensino primário, que foi dividido em duas categorias, sendo uma, ensino fundamental primário e a outra, ensino primário supletivo. Enquanto a primeira categoria era destinada a crianças de sete a doze anos, a segunda categoria era direcionada a adolescentes e adultos, ambas tendo como disciplinas principais a leitura e a escrita. Esse decreto surgiu como uma estratégia para reduzir a taxa de analfabetismo existente na época.

Apesar de não tratar da Educação de Jovens e Adultos, esse decreto-lei pode ser considerado precursor para que, posteriormente, essa modalidade de ensino fosse inclusa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996. Hodiernamente, esta modalidade é ofertada no ensino fundamental I e II, como também no Ensino Médio, com o intuito de incentivar sujeitos que trabalham ou que não conseguiram concluir o ensino básico na idade prevista pela LDB, que é aos dezessete anos.

Antes da LDB, o governo federal não foi alheio ao ensino de adultos como forma de combate ao analfabetismo. Existiram campanhas e movimentos como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA), de 1958 a 1961. A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. O Plano Nacional de Alfabetização foi instituído em 1964 e interrompido logo em seu início pelo golpe militar. Durante o regime, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Porém, apenas no ano de 2002 foi publicada a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*, que aborda aspectos fundamentais da educação destinada a esse público específico. O documento traz orientações e diretrizes para a elaboração de currículos educacionais que atendam às necessidades e características dos jovens e adultos que retornam aos estudos.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram criadas para estabelecer orientações para a EJA, destacando a importância da educação de jovens e adultos como um direito humano fundamental, buscando garantir o acesso e a permanência desses estudantes no sistema educacional. As diretrizes enfatizam a flexibilidade e a contextualização dos currículos, adequando-os às necessidades específicas dos alunos da EJA, que frequentemente enfrentam desafios distintos dos alunos mais jovens.

Já em 2018, é homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo esse o documento que rege a educação brasileira. O intuito da BNCC é promover um ensino igualitário a todos e definir os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas nas instituições de ensino, um marco para a construção de uma sociedade mais preparada para os desafios do futuro.

O Estado do Rio Grande do Norte criou o DCRN (Documento Curricular do Rio Grande do Norte), fundamentado na BNCC, para fornecer às instituições riograndenses de ensino um repertório adequado. Além de seguir as orientações da BNCC, o documento inclui propostas com temas regionais para valorizar a cultura nordestina, suprimindo necessidades não contempladas pela BNCC, como aspectos específicos da cultura potiguar.

Chama-nos a atenção as implicações que envolvem o ensino na EJA, especialmente o que se refere às práticas de leitura e escrita na formação dos alunos dessa modalidade, visto que compõem um público com especificidades que os colocam às margens do sistema regular de ensino, como faixa etária, pertencer à classe trabalhadora, falta de fluência leitora, dentre outros. Entendemos, assim, que tais fatores requerem uma análise do que propõem os documentos oficiais sobre o tema, visto que se trata de alunos com realidades diversas, muitas vezes, despreparados para voltar a sala de aula. A partir disso, formulamos as seguintes indagações; [1] Como os documentos oficiais estabelecem o ensino de leitura e escrita na educação básica?; [2] O que a BNCC e o DCRN abordam para o ensino de leitura e escrita na EJA?; [3] Quais mudanças se observam nesses documentos em relação ao ensino de leitura e escrita para a EJA?

Considerando esses questionamentos, circunscreve-se como objetivo geral: analisar as propostas de ensino de leitura e escrita para a EJA na BNCC e no DCRN. Como objetivos específicos: a) Fazer um levantamento histórico das orientações para o ensino na modalidade de jovens e adultos; b) Avaliar as abordagens da BNCC e do DCRN para o ensino de leitura e escrita em turmas de EJA; c) Discutir as mudanças propostas para este ensino a partir da BNCC e do DCRN.

Refletir sobre a EJA é essencial não apenas para compreender os desafios educacionais enfrentados por sujeitos excluídos e marginalizados, mas também para reconhecer a sua

importância no contexto social e educacional. Arroyo (2005) destaca a necessidade de uma abordagem educacional que seja sensível às desigualdades sociais e que busque atender aos grupos populares marginalizados, proporcionando-lhes oportunidades de educação e desenvolvimento pessoal e social e assim pensar na EJA de maneira diferenciada, porque essa modalidade educacional não se limita apenas a transmitir conhecimentos acadêmicos.

A BNCC é um documento obrigatório para orientar o ensino na educação básica, no Brasil. O DCRN é o documento local, orientado pela BNCC, criado no Rio Grande do Norte, com o objetivo de contemplar os aspectos regionais. Ambos estabelecem diretrizes essenciais para diversas áreas do conhecimento, incluindo a leitura e a escrita. A análise desses dois documentos se mostra importante para compreender como as políticas educacionais estão alinhadas e quais são suas nuances e divergências no que se refere ao ensino de leitura e escrita.

Tal análise se deve à importância da visualização dos alunos de EJA. Enquanto futura educadora, compreender as mudanças que ocorreram em relação ao ensino de leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho significativo. Com isso, o interesse por este tema surgiu a partir do primeiro Estágio Supervisionado em que estive numa turma de EJA e foi observada a realidade daqueles alunos em relação à leitura e à escrita, e o quanto esses sujeitos se sentiam inferiores a outros estudantes.

O tema "Práticas de Leitura e Escrita na EJA: uma análise da BNCC e no DCRN foi escolhido devido à sua relevância na formação educacional, na compreensão das diretrizes educacionais vigentes e também porque no estágio supervisionado do Curso de Letras estive em uma turma do quinto período da EJA. Durante o estágio pude observar a maneira como ensino era abordado na sala de aula, sem contextualização, com leituras e atividades de escrita que não eram compatíveis com a realidade dos alunos. Isso causava desinteresse e deixava a aula cansativa, a ponto de os estudantes saírem da sala de aula. Após vivenciar essa realidade despertou-me o interesse em buscar nos documentos oficiais como é proposto o ensino da leitura e da escrita para essa modalidade.

Após fazermos um levantamento das produções relacionadas ao tema, observamos que há muitos trabalhos relacionados à BNCC e ao ensino em turmas de EJA, porém, a discussão em nível local praticamente é inexistente, ou seja, pouco se discute sobre o tema relacionando-o com o DCRN. Investigar como esses documentos abordam esse ensino e se diferenciam no contexto do ensino de leitura e de escrita pode contribuir para o avanço teórico e prático do campo da educação. Esta pesquisa pode revelar lacunas nas políticas curriculares, sugerir ajustes necessários e fornecer subsídios para a formulação de novas abordagens pedagógicas mais inclusivas.

Portanto, socialmente esta pesquisa justifica-se pela necessidade de garantir, independentemente de sua idade ou trajetória educacional anterior, o acesso aos conhecimentos e competências necessárias para uma participação plena e efetiva na sociedade contemporânea. Essas mudanças são fundamentais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, capaz de superar desigualdades e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Para analisar o tema em questão, esta pesquisa concentra seus estudos na investigação da temática proposta a partir da análise dos documentos supracitados. Tendo como objeto de estudo o ensino de leitura e escrita na EJA, o *corpus* utilizado para esta pesquisa é a BNCC e o DCRN. A partir desse objeto, os dados que emergiram do *corpus* permitiram analisarmos como ocorrem a abordagem da leitura e escrita em ambos. Analisar um documento exige imparcialidade por parte do pesquisador, portanto, a escolha do tema para esta pesquisa se deu pela busca de uma educação mais precisa para os jovens que estudam na modalidade já citada.

De acordo com a abordagem de dados, esta pesquisa é qualitativa, exploratória e de cunho documental. Nesse tipo de pesquisa, as fontes são diversas e abrangem uma gama de documentos que variam desde registros não analisados até documentos. Sendo assim, Appolinário (2009, p.85) afirma que “sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental”. Essa abordagem é utilizada em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências sociais, humanas, pois envolve a coleta, análise e interpretação de informações que estão disponíveis em documentos escritos, sem a necessidade de realizar experimentos. Cechinel (2016) afirma que o desenvolvimento da pesquisa documental:

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (CECHINEL et al., 2016, p. 4).

Assim, o processo inicial de análise documental, que começa com uma avaliação preliminar dos documentos a serem estudados, possibilita ao pesquisador realizar uma leitura crítica dos textos, considerando diversos elementos que ajudam a entender melhor o conteúdo e o contexto em que foram produzidos. Esses elementos incluem o contexto histórico e social, os autores e seus possíveis interesses, a confiabilidade das informações, a natureza do texto (se é científico, jornalístico, literário, etc.), e os conceitos-chave que ele aborda. A partir dessa

análise preliminar, o pesquisador pode então avançar para a análise documental propriamente dita, onde realiza uma investigação mais aprofundada, podendo ajustar os critérios conforme suas necessidades específicas de pesquisa.

Como aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos Arroyo (2005) para discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos visto que esse é o contexto em que será analisado o ensino de leitura e escrita. Foucambert (1994), Santos (2010) e Jardimino e Araújo (2014) para abordar a leitura e a escrita como um todo, visto que são práticas fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Brasil (1996), Brasil (1998), Brasil (2002), Brasil (2013), Gadotti e Romão (2011), Costa e Machado (2017) para discutir sobre as políticas educacionais e as perspectivas educacionais em torno na modalidade de ensino EJA.

O desenvolvimento metodológico deste estudo consistiu na seleção cuidadosa de trechos da BNCC e do DCRN para analisar aspectos relacionados ao ensino de leitura e escrita nos currículos de educação básica, especialmente no que se refere à modalidade EJA. O processo de seleção foi realizado por meio de etapas sistemáticas e bem definidas, as quais serão descritas a seguir.

Nas diretrizes curriculares da BNCC e do DCRN, buscamos as seções que abordam diretamente os componentes pedagógicos pertinentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita, incluindo as competências, habilidades e estratégias. A escolha das páginas foi guiada por critérios de relevância e abrangência das informações relacionadas a esses aspectos, conforme os parâmetros a seguir:

Na BNCC, a seleção do conteúdo foi guiada pela busca por seções que discutem explicitamente as competências gerais e as habilidades específicas voltadas para a leitura e a escrita. No DCRN, a escolha concentrou-se nas diretrizes para o Ensino Fundamental, levando em consideração as particularidades da abordagem curricular local, especialmente nos componentes de Língua Portuguesa e suas interações com as práticas de leitura e escrita.

Essa seleção foi realizada através de um processo estruturado em duas etapas. De início foi realizada uma leitura minuciosa de ambos os documentos (BNCC e DCRN) com o objetivo de identificar as seções que abordam, de forma explícita e implícita, o ensino da leitura e da escrita. A segunda etapa consistiu na análise das partes selecionadas, a saber: as introduções, os capítulos dedicados às linguagens e as diretrizes específicas para cada etapa de ensino. Para isso foi utilizada a versão digital dos documentos, acessadas nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), respectivamente.

Este trabalho é estruturado em três seções. A primeira seção consiste na introdução, na qual contextualizamos o tema em questão e delineamos o percurso metodológico, a partir dos aspectos que foram analisados. A segunda seção, intitulada "Contexto do Estudo da EJA: Aspectos Políticos e Educacionais", aborda as políticas educacionais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, suas dificuldades e as perspectivas educacionais para o ensino de leitura e escrita.

A terceira seção, denominada "A EJA nos Documentos Oficiais", analisa a BNCC e as DCRN. Nesta parte, discutimos a BNCC como um documento organizador da educação brasileira, o DCRN e, por fim, as diretrizes para o ensino de leitura e escrita conforme estabelecido pelos documentos oficiais. Por fim, esta análise permitiu que identificássemos possibilidades de se promover melhores práticas e um ensino significativo, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos e sociais.

2 O CONTEXTO DE ESTUDOS DA EJA: ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

Esta seção examina a EJA sob três eixos centrais. O subtópico "Políticas Educacionais para EJA" aborda as iniciativas de políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino. Em seguida, o tópico "Ensino/aprendizagem na modalidade EJA e suas dificuldades" apresenta os obstáculos enfrentados por alunos e educadores, como as disparidades socioeconômicas e a escassez de recursos. Por último, "Perspectivas educacionais no ensino de leitura e escrita na EJA" traz as abordagens pedagógicas focadas no aprimoramento dessas habilidades fundamentais.

2.1 Políticas Educacionais para EJA

As políticas educacionais são diretrizes e estratégias formuladas pelo governo ou entidades responsáveis para orientar o desenvolvimento e aprimoramento do sistema de ensino em um país ou região. Elas abrangem uma variedade de aspectos, desde o currículo escolar e métodos de ensino até a gestão de recursos educacionais e a promoção da equidade no acesso à educação. Sendo assim, Cossio, 2010, afirma que:

(...) conceito de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas as inclui, denotando claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder, [...] e “Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise circunstancial e particularizada. (p.1)

O conceito de políticas educacionais vai além das simples normas legais ou regulamentações formais. Ele abrange também as perspectivas e intenções específicas de cada período histórico e dos grupos que exercem poder político. Isso significa que as políticas educacionais são moldadas não apenas por diretrizes técnicas ou administrativas, mas também por agendas políticas e ideológicas que refletem as visões de mundo e os interesses dos governantes e dos grupos influentes.

Além disso, analisar as políticas públicas de educação requer compreender as motivações políticas em escala global e suas consequências locais. Isso implica entender como decisões políticas internacionais, como acordos, agendas globais e tendências educacionais, influenciam as políticas adotadas em nível nacional ou local. Portanto, o estudo das políticas educacionais não deve ser superficial ou limitado a circunstâncias específicas, mas sim contextualizado dentro de um panorama mais amplo de influências políticas e sociais.

As políticas educacionais voltadas para o ensino de leitura e escrita na EJA desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social e no desenvolvimento educacional de uma nação. A EJA enfrenta desafios específicos devido às características de seus estudantes, que frequentemente retornam à escola após longos períodos afastados da sala de aula formal.

Neste contexto, políticas eficazes não apenas buscam garantir o acesso equitativo à educação, mas também se preocupam com metodologias adaptadas e recursos adequados para aprimorar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Este texto explora as diretrizes e estratégias fundamentais das políticas educacionais destinadas a fortalecer o ensino de leitura e de escrita na EJA, considerando seu impacto transformador na vida dos aprendizes e na sociedade como um todo. Haddad e Di Pierro afirmam que:

No âmbito nacional, a EJA se manteve na agenda de políticas educacionais no início do terceiro milênio por diferentes razões. De um lado, a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho tornou-se uma imposição legal pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao reconhecerem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo (2015, p.206).

A EJA, ao se consolidar nas políticas educacionais brasileiras, atende a uma necessidade urgente de democratização do acesso ao conhecimento e à formação. A Constituição de 1988, ao reconhecer a educação como um direito fundamental, instituiu uma base legal que promove a inclusão de todos os cidadãos, independentemente de sua idade ou situação social. A LDBEN de 1996 complementou esse movimento ao estabelecer diretrizes específicas para a educação de jovens e adultos, reconhecendo o direito público subjetivo ao estudo. Isso significa que o Estado tem a obrigação de garantir a oferta de programas de alfabetização e formação que visem à elevação da escolaridade e à capacitação para o mercado de trabalho. Portanto, a continuidade da EJA na agenda educacional reflete não apenas um compromisso legal, mas também uma estratégia essencial para o desenvolvimento social e econômico do país, ao possibilitar que indivíduos que não tiveram acesso à educação formal em idade apropriada possam reconstruir suas trajetórias e contribuir para a sociedade.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a educação no Brasil tem sido um campo de constante evolução e desafios. Um dos pilares fundamentais desse processo é a garantia do acesso universal e igualitário à educação básica, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino[...]. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (PNE, 2001, p. 8)

Entre suas diretrizes essenciais, destaca-se a necessidade premente de assegurar o ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram oportunidade de frequentá-lo na idade apropriada, assim como àqueles que não concluíram essa etapa. Nesse contexto, a erradicação do analfabetismo emerge como uma meta prioritária, sendo a alfabetização de jovens e adultos não apenas um ponto de partida, mas também uma parte intrínseca e indispensável desse processo educacional. Além de visar a inclusão educacional, o PNE de 2001 enfatiza a formação integral do cidadão, consciente de seus direitos e deveres, contribuindo assim para a construção de uma sociedade igualitária.

Peroni (2011) apresenta uma crítica contundente à política educacional contemporânea, ao destacar, por um lado, uma contradição fundamental entre os princípios democráticos proclamados e, por outro, a realidade materializada nas práticas educacionais. Nesse contexto, ele afirma que:

A política educacional em curso em tempo em que sustenta a democracia como princípio no âmbito da concepção, contraditoriamente, na sua materialização vem priorizando resultados avaliativos, competitivos, centralizadores e recorrendo a formas corporativas/coercitivas como mecanismos de controle (Peroni, 2011, p.7)

Em um contexto onde a democracia é afirmada como princípio orientador, percebe-se uma crescente ênfase em resultados avaliativos, competitivos e centralizadores, muitas vezes acompanhados de mecanismos coercitivos e corporativos de controle. Esta dicotomia revela um desafio profundo: como reconciliar os ideais democráticos com as práticas educacionais que, ao invés de promoverem a emancipação e a participação cidadã, podem reforçar hierarquias e desigualdades? Esta pesquisa explora essa complexidade, analisando como tais tensões se manifestam e suas implicações para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Enquanto isso as Diretrizes para a EJA buscam legitimar e possibilitar uma educação que respeite a diversidade e os direitos dos jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais. A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente. (Brasil, 2013, p.345)

As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem a EJA como um direito público subjetivo para os jovens e adultos que necessitam concluir o Ensino Fundamental. Isso significa que, segundo essas diretrizes, esses sujeitos têm o direito assegurado por lei de receberem educação básica, mesmo que tenham idade fora da faixa típica de crianças e adolescentes. Isso indica que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram incorporadas à legislação brasileira, o que reforça o seu caráter de norma obrigatória e de direito garantido.

2.2 Ensino/aprendizagem na modalidade EJA e suas dificuldades

Os alunos da EJA levam consigo uma bagagem diversificada de experiências e dificuldades. Muitos deles podem ter interrompido seus estudos por longos períodos, o que pode resultar em lacunas significativas no aprendizado. A diversidade de idades e níveis de escolaridade dentro de uma mesma turma também pode dificultar a personalização do ensino, já que os interesses e ritmos de aprendizagem variam amplamente, pois estes alunos estarão em uma “[...] turma composta por sujeitos de diversas idades, vindos de realidades diversas, com diversas trajetórias escolares [...]” (Sousa; Reis, 2017, p. 106).

Sendo assim, há uma riqueza e complexidade de um ambiente educacional diverso. Essa pluralidade apresenta tanto desafios quanto oportunidades, refletindo a complexidade da sociedade atual. De início, a variação etária pode ampliar as interações em sala de aula. Estudantes mais experientes podem compartilhar vivências e conhecimentos práticos, enquanto os mais jovens trazem novas ideias e curiosidade. Por exemplo, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um estudante com experiência profissional pode fornecer percepções valiosas sobre a aplicação prática de conteúdos teóricos, ao passo que um aluno mais jovem pode dinamizar as discussões com questionamentos inovadores.

Ademais, as diferentes condições sociais dos estudantes afetam suas formas de aprendizagem e participação. Alguém que teve acesso a recursos educacionais desde cedo pode ter um ritmo de aprendizado distinto de alguém que não teve as mesmas oportunidades. Por exemplo, em uma aula de matemática, um aluno que sempre contou com o apoio de tutores pode resolver os problemas com mais rapidez, enquanto outro, que estudou em escolas com menos recursos, pode necessitar de mais tempo e apoio para compreender os mesmos conceitos.

Por último, as diversas trajetórias escolares refletem diferentes maneiras de aprender. Alguns estudantes podem ter sido expostos a metodologias tradicionais, enquanto outros tiveram contato com abordagens mais modernas e interativas. Um professor que reconhece

essas diferenças e ajusta suas estratégias de ensino pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente. Por exemplo, ao formar grupos de trabalho, o docente pode misturar alunos com experiências variadas, promovendo o aprendizado colaborativo em que todos ensinam e aprendem uns com os outros.

O ambiente escolar em que a EJA é oferecida pode apresentar limitações que podem afetar diretamente a aprendizagem. Muitas vezes, as escolas não possuem infraestrutura adequada, como bibliotecas bem equipadas ou materiais didáticos atualizados. Além disso, a formação dos educadores pode não ser específica para a EJA, resultando em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades particulares desse público.

[...] o conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é ministrado. Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações ao saber a ser construído. Esses saberes são adquiridos na prática, na vivência do cotidiano escolar. Os professores que atuam na EJA, se não tomarem consciência desses elementos na sua formação, ficarão reféns cada vez mais de práticas modeladoras e de reproduções de práticas bem-sucedidas, que, na maioria das vezes, nada têm a dizer aos seus alunos (Jardelino; Araújo, 2014, p. 158).

Jardelino e Araújo (2014) ressaltam a relevância do contexto educacional na construção do conhecimento, destacando que o ambiente em que a instrução ocorre e as características dos alunos são fatores cruciais para a eficácia do aprendizado. Essa perspectiva reconhece que cada grupo de alunos, série e nível de ensino apresenta especificidades que requerem adaptações no conteúdo pedagógico.

Os saberes, como mencionado, são elaborados na prática, por meio da experiência cotidiana no ambiente escolar, o que indica que a educação deve ser um processo dinâmico e interativo, fundamentado nas vivências dos alunos. A importância dessa abordagem se torna particularmente evidente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual os educadores devem estar atentos às particularidades e às histórias de vida dos alunos para promover um aprendizado significativo.

Além disso, alerta para o perigo de os professores se tornarem excessivamente dependentes de metodologias tradicionais e de práticas que, embora eficazes em outros contextos, podem não atender às necessidades específicas de seus alunos. Essa dependência pode resultar na perpetuação de um modelo educacional que não dialoga com as realidades vivenciadas pelos estudantes, culminando em um aprendizado desconectado e, conseqüentemente, ineficaz. Então se deve compreender a educação como um processo contextualizado, em que a formação contínua dos professores deve incorporar uma conscientização crítica acerca das especificidades de seus alunos e do ambiente escolar. Essa

conscientização é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivamente ressoem com as necessidades e realidades dos estudantes, promovendo um aprendizado mais relevante e significativo.

As condições socioeconômicas influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA. Estudos demonstram que fatores como a renda familiar, o nível de escolaridade dos pais e o acesso a recursos educacionais são determinantes para o desempenho destes. A baixa renda, por exemplo, pode limitar o acesso a materiais didáticos, tecnologias e ambientes de estudo adequados, prejudicando a assimilação do conteúdo. Mas apesar desse fator socioeconômico, os pais desses alunos ainda assim, querem um futuro para seus filhos. Gadotti e Romão, 2011 afirmam que:

Se alguém como membro de uma família pobre, em uma favela, sente que sua vida já se gastou, já apostou e perdeu, tem a esperança de que não se passe o mesmo com seus filhos. Apostam que vão ganhar e ganhar quer dizer que apostam que vão ter uma educação de qualidade, apostam o quê, através da educação, eles vão ter acesso a melhores possibilidades. Apostam que a educação vai ajudar em uma ou outra maneira para que a vida dos seus filhos seja melhor (p. 32).

Sendo assim, esses autores expõe a perspectiva de um indivíduo oriundo de uma família de baixa renda que, ao refletir sobre sua própria trajetória de vida, reconhece um sentimento de desgaste e frustração. No entanto, essa mesma pessoa nutre a esperança de que a história de seus filhos será diferente. Então a expectativa de que, por meio da educação, seus filhos possam conquistar oportunidades que, transcendem as limitações impostas por sua condição socioeconômica, a educação é vista como um instrumento capaz de proporcionar acesso a melhores perspectivas de vida, aumentando as chances de uma existência mais digna e promissora para as futuras gerações. Assim, a citação encapsula a dualidade entre a resignação em relação ao próprio destino e a aspiração por um futuro mais auspicioso para os descendentes.

Além disso, a instabilidade econômica muitas vezes está associada a condições de vida precárias, que podem gerar estresse e desmotivação nos alunos. A responsabilidade de conciliar trabalho e estudo, comum entre os estudantes da EJA, também pode interferir na regularidade e na qualidade da aprendizagem. Em suma, as condições socioeconômicas não apenas influenciam o acesso à educação, mas também moldam a experiência de aprendizagem, exigindo intervenções específicas que considerem essas desigualdades para promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

As metodologias utilizadas no ensino da EJA precisam ser flexíveis e adaptáveis. Muitas vezes, as abordagens tradicionais de ensino não são eficazes para esse público. É fundamental

que as práticas pedagógicas considerem as vivências e realidades dos alunos, integrando conteúdos relevantes e significativos que estimulem a leitura e a escrita de forma contextualizada. A utilização de recursos tecnológicos e atividades práticas pode favorecer um aprendizado mais dinâmico e engajado. Além disso, a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos possam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros, é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

2.3 Perspectivas educacionais no ensino de leitura e escrita na EJA

A escrita desempenha um papel essencial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo não apenas uma ferramenta para o desenvolvimento acadêmico, mas também um meio de empoderamento e autonomia para os alunos. Em um contexto em que muitos adultos retornam aos estudos para completar sua educação básica ou expandir seus conhecimentos, a habilidade de ler e de se comunicar eficazmente se torna importante, porque de acordo com os PCNs:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs, 1998, p. 69 e 70)

Os PCNs enfatizam que a leitura é uma habilidade cognitivamente exigente, que requer não apenas habilidades linguísticas básicas, como também competências mais profundas como inferência, análise crítica e adaptação contínua da compreensão textual. É através do uso eficaz dessas estratégias que o leitor pode não apenas entender o texto, mas também tirar o máximo proveito da experiência de leitura.

O terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; (...), A palavra “texto”, em seu sentido etimológico, significa tecitura, contexto, trama. É uma enunciação construída com coesão e coerência (...), é fundamental, no dia-a-dia escolar, ajudar o aluno da EJA a perceber essa dialética. (Brasil, 2002, p. 14)

A leitura constitui um terreno vasto de possibilidades, pois os textos oferecem uma variedade de experiências e atendem a diversos propósitos. Jornais e livros podem tanto

informar sobre fatos reais quanto alimentar aspirações e sonhos, transformando o aparentemente impossível em algo tangível. O termo "texto", derivado do latim "textus", evoca a ideia de tecelagem ou trama, sugerindo que é uma construção coesa e coerente de ideias entrelaçadas. Assim como um tecido é tecido com fios/linhas agrupadas, um texto é construído com palavras que formam uma estrutura significativa.

Kupfer, (2010, p .27) afirma que “escrever é fazer a dialética entre o desejo e a lei. Entre gramática e estilo. Entre o eu e o sujeito. Entre o corpo e a letra”. O autor reflete a complexidade do ato de escrever, concebido como uma dialética entre diversas forças e tensões. Escrever é transitar entre o desejo, que representa a liberdade criativa, e a lei, que simboliza as normas, os limites culturais e sociais que regem a comunicação. É também equilibrar gramática e estilo, em que a primeira oferece a estrutura e as regras da linguagem, enquanto o segundo expressa a singularidade e a criatividade do autor. Além disso, a escrita envolve a relação entre o eu e o sujeito, demonstrando que, embora seja uma expressão individual, o ato de escrever dialoga com forças externas, identidades coletivas e construções textuais. Por fim, o autor aborda a interação entre o corpo e a letra, evidenciando que a escrita é uma forma de traduzir vivências, desejos e emoções corporais para o plano simbólico da linguagem. Assim revela a escrita como um espaço de negociação contínua entre forças opostas, mostrando que esse processo vai além da técnica, sendo profundamente humano e subjetivo.

A escrita é uma habilidade que transcende a mera transmissão de informações; ela é a ponte entre pensamentos e palavras, permitindo capturar ideias complexas, emocionais e conceituais em formas tangíveis, com isso (Foucambert, 1994, p. 123) ressalta que:

O acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, (...) a capacidade de compreender por que as coisas são como são (...) e que não se confunde com os (...) poderes (...) permitidos ou facilitados pelo status social do indivíduo.

A escrita não é apenas um meio de comunicação; é a chave para a participação plena na democracia. Em uma sociedade democrática, em que o poder político é distribuído entre os cidadãos, a capacidade de ler e escrever é essencial. É através da escrita que os indivíduos podem expressar suas opiniões, debater ideias e influenciar decisões coletivas. Portanto, o acesso à escrita não só permite que todos participem ativamente no processo democrático, mas também fortalece o poder individual ao capacitar os estudantes a compreenderem melhor o mundo ao seu redor.

No contexto educacional da EJA, orientar os alunos a perceberem a dinâmica da leitura e escrita implica não apenas decodificar palavras, mas também interpretar ativamente o texto,

incorporando suas próprias experiências e conhecimentos para construir significado. Portanto, compreender a leitura como um processo dialético ajuda os alunos a explorarem suas múltiplas camadas e implicações, capacitando-os a serem leitores mais críticos e reflexivos.

Por tudo que foi afirmado acima, a produção de textos escritos deve estar fortemente vinculada ao trabalho de leitura e seguir os mesmos princípios. Em toda atividade de produção de texto, a linguagem está a serviço da necessidade de comunicar pensamentos próprios e alheios; desenvolve a concentração, a observação, a abstração. (Brasil, 2002, p. 14)

A produção de textos escritos está intrinsecamente ligada ao trabalho de leitura, compartilhando princípios fundamentais. Ambas as atividades não apenas coexistem, mas se complementam de maneira essencial para o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita. Ao ler, expandimos nosso vocabulário, compreensão de estruturas sintáticas e familiaridade com diferentes estilos de escrita. Essas competências são fundamentais para comunicar eficazmente não apenas nossos próprios pensamentos, mas também os pensamentos alheios de forma clara e coerente. A linguagem, seja na leitura ou na escrita, atua como um veículo para transmitir ideias complexas e abstratas, promovendo o desenvolvimento da concentração, observação e capacidade de abstração. Assim, a atividade de produção textual não é apenas um exercício de expressão pessoal, mas também um processo de interpretação e síntese de informações adquiridas através da leitura, enriquecendo tanto a comunicação quanto as habilidades cognitivas do indivíduo.

Na educação de jovens e adultos, é comum os alunos afirmarem que são ruins para escrever, que não conseguem entender como usar corretamente os sinais gráficos e a pontuação. Muitas vezes, esse tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é consequência de malsucedidas experiências anteriores. Por isso, investir na mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar uma visão diferente da palavra ao associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais urgentes, seria uma primeira meta. (Brasil, 2002, p. 16)

Na educação de jovens e adultos, é comum que muitos alunos expressem dificuldades ao escrever, manifestando insegurança quanto ao uso correto da pontuação e organização textual. Essas dificuldades frequentemente têm suas raízes em experiências educacionais anteriores negativas, em que métodos de ensino inadequados ou falta de suporte podem ter deixado marcas profundas.

Para lidar com essa questão, o Ministério da Educação propõe uma abordagem que visa transformar a percepção do aluno em relação às suas habilidades de escrita. Em vez de focar nas falhas passadas, sugere-se investir na mudança de postura do aluno, incentivando-o a associar a escrita com suas necessidades práticas imediatas. Isso pode ser alcançado integrando

o ensino da escrita com situações da vida real que sejam relevantes para os alunos, como a comunicação eficaz em diferentes contextos ou a resolução de problemas cotidianos.

Ao fazer isso, não apenas se motiva os alunos a aprenderem, mas também se demonstra a importância prática e funcional da escrita. Essa abordagem não só ajuda a superar as barreiras emocionais e educacionais que muitos alunos enfrentam, como também os capacita a desenvolver habilidades essenciais para sua participação ativa na sociedade. Assim, ao invés de apenas corrigir erros gramaticais, o objetivo é capacitar os alunos adultos a verem a escrita como uma ferramenta poderosa para expressar suas ideias, resolver problemas do dia a dia e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Com isso, Suess e Leite (2017) afirmam que:

[...] o papel da educação é ainda mais importante uma vez que não deve perder o seu foco diante de tanta contrainformação cabendo a ela o papel de desenvolver uma leitura emancipatória que possibilite compreender a realidade não de forma fragmentária, mas em seu sentido global. Sendo assim, como visto, o pensamento de Paulo Freire tem muito a contribuir a uma educação que valorize os sujeitos e dê a possibilidade de emancipação (p.103)

Os autores destacam a relevância fundamental da educação em um contexto repleto de contrainformação, enfatizando que seu papel vai além da mera transmissão de conhecimento. A educação deve promover uma "leitura emancipatória", que permita aos indivíduos compreender a realidade de maneira holística e crítica, em vez de fragmentada. Isso é especialmente importante em um cenário onde a desinformação é prevalente, pois a capacidade de analisar e interpretar informações de forma profunda se torna essencial.

Além disso, a citação menciona o pensamento de Paulo Freire, que valoriza a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Suas ideias são vistas como fundamentais para uma prática educativa que não apenas ensina, mas também transforma, capacitando os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Em suma, a educação deve ser um instrumento de libertação, promovendo a reflexão crítica e a compreensão integral do mundo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 2013, p.3 1)

Paulo Freire destaca que os oprimidos, por vivenciarem diretamente as injustiças, têm uma compreensão única do significado de uma sociedade opressora e sentem os efeitos da opressão de maneira mais intensa. Essa experiência os leva a reconhecer a necessidade urgente

de lutar pela libertação, um processo que não ocorre por acaso, mas pela práxis de sua busca — uma combinação de reflexão e ação. Freire enfatiza que essa luta deve ser vista como um ato de amor, em oposição ao desamor manifestado pela violência dos opressores, que muitas vezes disfarçam sua opressão sob a falsa generosidade. Assim, a emancipação é um processo ativo e coletivo, fundamentado no conhecimento da própria situação e na determinação de transformar essa realidade.

A relação entre linguagem e realidade é um dos aspectos centrais do pensamento de Paulo Freire, especialmente em sua pedagogia crítica. Freire propõe que a leitura do mundo e a leitura da palavra estão profundamente interligadas e constituem processos complementares. Para ele, a educação deve ser um instrumento de transformação social, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente a realidade em que estão inseridos e, a partir dessa compreensão, atuem para transformá-la. Essa visão desafia abordagens tradicionais que se limitam à memorização e à transmissão de conteúdos, enfatizando, em vez disso, a prática consciente e o diálogo como elementos fundamentais do aprendizado.

Refiro-me aqui a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela. (...) De alguma maneira vírgula porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mais por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo" quer dizer, de transformá-lo através da prática consciente. (Freire, 1989, p. 13)

O autor destaca que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, ou seja, antes de aprendermos a ler e interpretar os textos escritos, já estamos em contato com o mundo por meio de nossas experiências, percepções e interações. A leitura do mundo, nesse sentido, não é meramente sensorial ou passiva, mas interpretativa, construindo significados a partir da vivência cotidiana. Essa abordagem sugere que o conhecimento não é algo que se transmite, mas algo que se constrói em relação ao mundo.

Freire também aponta que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, enfatizando que a alfabetização não é apenas o domínio técnico do código escrito, mas um processo que deve estar ancorado na realidade concreta do indivíduo. Dessa forma, ler uma palavra é também ler o contexto que a envolve, as relações sociais, culturais e históricas que dão significado a ela.

A leitura do mundo é acompanhada de uma forma de "escrevê-lo" ou "reescrevê-lo", ele nos conduz ao conceito de prática transformadora. Essa perspectiva sugere que o aprendizado, mais do que uma assimilação passiva, é um ato criativo e político, que envolve transformar a realidade por meio da ação consciente e intencional. Assim, os indivíduos não são meros

receptores de conhecimento, mas agentes de mudança capazes de modificar o mundo em que vivem. Essa concepção desafia modelos educativos tradicionais baseados na “educação bancária”, em que o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido. Em vez disso, Freire defende uma pedagogia dialogal.

A BNCC estabelece diretrizes para a educação básica brasileira, incluindo orientações específicas para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em relação à leitura e escrita, a BNCC destaca a importância dessas habilidades para a autonomia, cidadania e inserção social dos estudantes.

Sendo um marco importante na educação do Brasil, o referido documento funciona como um guia essencial para as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, com o objetivo de estabelecer diretrizes claras que assegurem uma educação de qualidade para todos os alunos, levando em conta a rica diversidade cultural e regional do nosso país. Também ajuda a dar forma à educação no Brasil, buscando garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de onde vivem ou de suas condições. Criada em 2017 e homologada em 2018, a BNCC orienta as escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, definindo um conjunto de aprendizagens essenciais para que todos os estudantes tenham uma base de conhecimento comum.

Esse documento não só organiza o conteúdo acadêmico, mas também incentiva o desenvolvimento de habilidades que vão além dos livros, como competências emocionais e sociais, fundamentais para os desafios do século XXI. Com isso, a BNCC visa preparar os alunos para serem cidadãos críticos e criativos, prontos para o mundo atual. Um dos objetivos centrais da BNCC é promover a inclusão e a valorização da diversidade, respeitando as diferentes culturas e particularidades regionais do Brasil. Ao propor diretrizes, o documento permite que cada escola adapte seu currículo à realidade local, garantindo uma educação justa para todos. Além disso, a BNCC facilita a continuidade dos estudos, ao integrar as etapas de ensino e tornar as transições entre elas mais suaves para os estudantes. Dessa forma, busca diminuir as desigualdades e oferecer oportunidades de aprendizado para todos.

Destarte, o contexto dos estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia a complexidade das questões políticas e educacionais que permeiam esse segmento. Historicamente, a EJA tem enfrentado desafios significativos em termos de acesso, permanência e qualidade do ensino. Embora tenha havido avanços, ainda persistem barreiras consideráveis, tanto em aspectos estruturais quanto educacionais. O compromisso com a inclusão e a equidade, embora refletido nas políticas públicas, demanda um esforço contínuo para assegurar que as necessidades específicas dessa população sejam devidamente atendidas.

Na próxima seção, será analisada a abordagem da EJA nos documentos oficiais, com ênfase nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (DCRN), que oferecem orientações e estratégias voltadas para a consolidação de uma educação mais inclusiva e acessível a todos.

3 A EJA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: o que propõe a BNCC e o DCRN

A seção "A EJA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS" aborda as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como esses documentos orientam a educação para essa modalidade. A BNCC, como principal documento normativo da educação brasileira, define as competências e habilidades essenciais para os alunos da EJA, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, o DCRN adapta essas orientações à realidade do estado, com foco nas necessidades locais e na formação cidadã.

3.1 A BNCC como documento organizador da educação brasileira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o ensino nas escolas em diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, adaptando-se a cada fase da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Um dos seus principais objetivos é desenvolver competências e habilidades nos alunos ao longo de sua jornada escolar. Ao analisarmos sua estrutura, podemos perceber como os diversos componentes curriculares se conectam e como o documento busca equilibrar a formação acadêmica, a cidadania e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Nesse contexto, (Brasil, 2018, p. 14) explicita que:

[...]reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Sendo assim a BNCC propõe uma reflexão abrangente sobre o conceito de Educação Básica, enfatizando que esta deve ser compreendida como um processo destinado à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano. Tal abordagem requer a adoção de uma perspectiva ampliada sobre o papel da educação, que transcende o mero desenvolvimento intelectual. O foco deve recair sobre o crescimento holístico dos indivíduos, levando em consideração suas emoções, interações sociais e valores éticos.

Quando a BNCC sugere que a educação deve evitar visões reducionistas, ela critica abordagens que enfatizam apenas uma dimensão do ser humano. Com frequência, propostas educacionais concentram-se exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, tratando a aprendizagem como um mero acúmulo de informações e habilidades. Contudo, essa perspectiva

negligencia a importância das emoções no processo de aprendizagem. Paralelamente, algumas metodologias que se dedicam unicamente às questões emocionais podem desconsiderar a relevância do desenvolvimento intelectual.

A BNCC está estruturada em três partes principais: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com diretrizes específicas para cada etapa. Além disso, o referido documento ainda define as competências gerais da educação básica, que são habilidades e conhecimentos fundamentais para a formação dos estudantes, e detalha as competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento (como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outras).

Em relação as áreas de conhecimento, a BNCC aborda as “Linguagens e suas Tecnologias” que busca desenvolver as competências de leitura, interpretação, expressão e produção de textos em diferentes linguagens. Engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (como Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com o objetivo de promover a comunicação, o entendimento crítico sobre a diversidade cultural e o uso das mídias.

Outra área que se pode destacar é a das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” que tem como objetivo desenvolver a capacidade crítica dos estudantes em relação aos aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais e econômicos da sociedade. Inclui as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia (estas duas últimas no Ensino Médio), buscando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para compreender e atuar nas dinâmicas sociais, políticas e culturais.

Além das áreas de conhecimento, a BNCC também estabelece competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, como a capacidade de compreender e utilizar o conhecimento científico, cultural, artístico e tecnológico, exercitar a ética e a reflexão crítica, valorizar a diversidade e promover a convivência, ademais, desenvolve habilidades digitais e a autonomia para a resolução de problemas.

Na BNCC, cada Competências Geral é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Penido, 2013, p. 12).

Sendo assim, a BNCC apresenta uma visão abrangente das Competências Gerais no contexto educacional brasileiro, definindo-as como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa definição sublinha a ideia de que a educação deve ir além do simples acúmulo de conteúdos teóricos, sendo essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo dinâmico e multifacetado.

Além disso, destaca a importância de desenvolver atitudes e valores, essenciais para a formação de cidadãos éticos e responsáveis. A educação deve promover comportamentos que favoreçam o respeito, a solidariedade, a justiça e a responsabilidade social, buscando formar indivíduos que contribuem para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

No que tange à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, a BNCC propõe que a aprendizagem seja voltada para a capacidade de enfrentar situações inesperadas e multifacetadas, características da realidade contemporânea. Isso significa preparar os estudantes para resolver problemas não apenas no ambiente escolar, mas em todas as áreas de sua vida, utilizando de maneira eficaz o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos ao longo de sua formação. Vejamos na tabela a seguir as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, (Brasil, 2018, p.9):

Tabela 1: Competências da BNCC

COMPETÊNCIAS DA BNCC		
Competência 1	Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos.	Os estudantes devem ser capazes de aplicar conhecimentos de diferentes áreas (física, social, cultural e digital) para interpretar a sociedade contemporânea
Competência 2	Exercitar a curiosidade intelectual.	Esta incentiva a exploração e a investigação científica. Os alunos são estimulados a questionar, formular hipóteses e buscar soluções para problemas, utilizando pensamento crítico e criatividade
Competência 3	Valorizar e fruir manifestações artísticas e culturais.	Os alunos são incentivados a explorar diversas expressões artísticas, tanto locais quanto globais, e a participar ativamente em práticas culturais, o que enriquece suas experiências e sensibilidades.
Competência 4	utilizar diferentes linguagens.	Esta competência envolve o uso de múltiplas formas de linguagem (verbal, visual, sonora, digital, etc.) para expressar e compartilhar ideias e sentimentos.
Competência 5	Compreender e criar tecnologias digitais.	Levando em consideração que o domínio das tecnologias digitais é de suma importância no mundo atual. Os estudantes devem aprender a usar essas ferramentas de maneira crítica e ética.
Competência 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais	Este aspecto promove a compreensão das diferentes culturas e saberes, incentivando os alunos a reconhecer e respeitar a pluralidade existente no mundo.
Competência 7	Argumentar com base em dados confiáveis	Os alunos devem ser capazes de analisar informações, defender suas ideias e tomar decisões respeitando os

		direitos humanos e a consciência socioambiental, promovendo uma postura ética em relação ao mundo
Competência 8	Conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional.	Esta envolve o autoconhecimento e o autocuidado. Os estudantes são incentivados a reconhecer suas emoções e as dos outros, desenvolvendo habilidades de autocrítica e a capacidade de lidar com suas emoções de forma saudável.
Competência 9	A promoção do respeito e da valorização das diferenças.	A nona é fundamental para a convivência pacífica. Esta competência incentiva o diálogo, a resolução de conflitos e a construção de relações de cooperação, reconhecendo a diversidade humana e combatendo preconceitos.
Competência 10	Agir com autonomia e responsabilidade.	os alunos devem ser capacitados a agir de maneira autônoma e responsável, tomando decisões que considerem princípios éticos e sustentáveis.

Fonte: Próprio autor (2024)

O Currículo Nacional, normatizado pela BNCC, é uma dessas diretrizes centrais, sendo um marco importante para a organização do sistema educacional brasileiro. No entanto, a BNCC, embora estabeleça um currículo comum para o país, reconhece e respeita a autonomia dos estados e municípios no que diz respeito à adaptação e implementação do currículo, permitindo uma integração entre a uniformidade nacional e as especificidades locais.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2018, p. 16)

Embora a BNCC estabeleça um currículo comum, ela também reconhece que o Brasil é um país de dimensões continentais, com uma grande diversidade cultural, social e econômica. Cada estado e município tem características e necessidades próprias, o que exige uma flexibilidade para que o currículo possa ser adaptado às realidades locais. A autonomia das redes de ensino estaduais e municipais está garantida pela Constituição Federal, e a BNCC reforça essa autonomia ao permitir que as esferas locais ajustem a implementação dos conteúdos e das abordagens pedagógicas, de acordo com suas especificidades.

Em termos práticos, a BNCC orienta que os estados e municípios podem adequar o currículo a partir de suas particularidades regionais, culturais e sociais, sem comprometer os princípios e objetivos da formação comum estabelecidos pela Base. Isso significa que, enquanto todos os estudantes devem ter acesso aos mesmos conhecimentos essenciais, as formas de ensino e a ênfase em certos temas podem variar de acordo com as necessidades locais. Por exemplo, uma escola situada em uma região amazônica pode dar maior destaque ao estudo do

meio ambiente e à biodiversidade local, enquanto uma escola de uma área urbana pode enfocar questões mais relacionadas à vida na cidade.

A adaptação do currículo à realidade local não significa que os estados e municípios podem descumprir as diretrizes da BNCC, mas sim que eles têm liberdade para organizar e enriquecer os conteúdos conforme as condições e demandas específicas de suas comunidades. Ademais, os sistemas de ensino (estadual e municipal) podem escolher o modo de organização e sequência dos componentes curriculares, como a inclusão de conteúdos eletivos, projetos interdisciplinares ou o uso de tecnologias de ensino.

Outro exemplo dessa flexibilidade é o fato de que, enquanto a BNCC define os temas e conteúdos essenciais para cada etapa da educação, o modo de implementação (metodologias, recursos, tempo de duração, etc.) pode ser ajustado pelas redes de ensino locais. Além disso, a BNCC permite que os currículos regionais abordem temas relacionados à cultura local, como as manifestações culturais, as tradições, a história e os saberes desses lugares.

O equilíbrio entre a definição de um currículo comum e o respeito à autonomia das redes estaduais e municipais é um ponto central da BNCC. Essa estrutura garante que, apesar das diferenças regionais, todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e com o mesmo potencial formativo. No entanto, o sucesso dessa proposta depende da capacidade das redes de ensino locais de adaptarem o currículo de maneira criativa e eficaz, sem perder de vista os princípios e objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Esse modelo de educação é, portanto, uma busca constante por equidade, qualidade e relevância, respeitando as particularidades de cada região e promovendo um país mais justo e integrado.

Diante da flexibilidade proporcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que permite a integração de temas relacionados à cultura regional nos currículos escolares, é possível perceber a importância de contextualizar o ensino dentro da realidade local. No caso do Rio Grande do Norte, essa perspectiva ganha contornos específicos através do "DCRN: a proposta educacional do Rio Grande do Norte", que busca, de forma integrada, valorizar as manifestações culturais, tradições e saberes próprios do estado. No próximo tópico, abordaremos como essa proposta educacional contribui para o fortalecimento da identidade regional, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada para os alunos potiguaras.

3.2 DCRN: a proposta educacional do Rio Grande do Norte

A proposta educacional do Rio Grande do Norte, designada como DCRN (Documento Curricular do Rio Grande do Norte), representa uma iniciativa comprometida com a transformação do ensino no estado. Seu principal objetivo é promover uma educação inclusiva, democrática e de alta qualidade para todos os estudantes. Em um cenário educacional desafiador, a DCRN busca integrar políticas públicas, inovações pedagógicas e a participação ativa de diversos setores da sociedade, assegurando, assim, o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Ademais, essa proposta pretende ampliar as oportunidades para uma formação integral, abrangendo tanto aspectos acadêmicos quanto cidadãos. O intuito é preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação consciente e transformadora na sociedade. Nesse contexto, a DCRN se apresenta como um modelo educacional que visa superar as desigualdades regionais e contribuir significativamente para o fortalecimento do desenvolvimento social e cultural do Rio Grande do Norte.

A perspectiva de currículo adotada põe em foco o processo de aprendizagem, entende o saber como algo falível e provisório que deve ser submetido a uma constante problematização por parte dos estudantes, dá importância ao legado científico, cultural e artístico a ser trabalhado nas práticas educativas e compreende que o conhecimento tem poder emancipador e deve ser aplicado na intervenção em realidades diversas e complexas (Rio Grande do Norte, 2018, p. 15)

O DCRN coloca o processo de aprendizagem como central, o que implica uma visão do currículo que não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas uma oportunidade de desenvolvimento contínuo dos estudantes. O aprendizado não é visto como algo que ocorre de forma linear ou imediata, mas como algo que se constrói de maneira gradual e muitas vezes desafiadora. Isso exige que os educadores compreendam que cada estudante tem seu tempo e modo de aprender. Tendo o saber como falível e provisório, o currículo reconhece que o conhecimento não é absoluto. Isso significa que o saber está em constante evolução, sujeito a revisões, atualizações e contestação. Essa concepção desafia a ideia tradicional de que o conhecimento escolar é algo fixo, definitivo e imutável. Ao ver o saber como algo que pode ser questionado e problematizado, o currículo busca estimular nos alunos uma postura crítica e investigativa em relação às informações e aos conteúdos que lhes são apresentados. Relacionando-se, assim, com o desenvolvimento da capacidade de reflexão e autonomia dos estudantes.

Ao dar ênfase à problematização, o currículo propõe que os estudantes não devem ser vistos apenas como receptores passivos de informações, mas como sujeitos ativos no processo

de construção do saber. Isso significa que os alunos são incentivados a questionar, discutir, investigar e transformar o conhecimento, desafiando conceitos e buscando novas compreensões. O currículo, nesse sentido, busca formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de questionar a realidade e suas condições, e não apenas aceitar passivamente as verdades estabelecidas. O currículo reconhece a importância de trabalhar com os legados das diversas áreas do conhecimento científica, cultural e artística nas práticas educativas. Isso indica que a educação deve ser multidimensional, considerando os saberes diversos da humanidade.

Nesse contexto, a valorização desses legados contribui para a formação integral dos estudantes, ao conectá-los com a riqueza e diversidade cultural e histórica, proporcionando uma educação que não seja centrada apenas na lógica técnica ou acadêmica, mas também no desenvolvimento de valores, identidades e capacidades criativas. O currículo ainda destaca que o conhecimento tem um poder emancipador. Isso sugere que, por meio da educação, o saber não deve ser apenas uma forma de adaptação dos indivíduos ao mundo existente, mas também uma ferramenta para transformá-lo. O conhecimento, nesse contexto, não é visto apenas como uma ferramenta de adaptação, mas como um meio de intervenção nas diversas realidades e contextos, permitindo que os estudantes se tornem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo. O currículo, portanto, busca não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento de cidadãos capazes de influenciar positivamente o seu entorno.

O DCRN apresenta doze competências que orientam as práticas pedagógicas nas escolas, sendo que dez dessas competências são comuns a BNCC. Entre as competências que se destacam no DCRN, as Competências 11 e 12 têm um papel crucial na formação integral dos estudantes, abordando questões relacionadas à inclusão, ao uso da tecnologia assistiva e à consciência ambiental. Vamos analisar essas duas competências de forma mais detalhada. Não serão repetidas aqui as dez primeiras competências do DCRN por serem as mesmas apresentadas na BNCC, portanto, na tabela a seguir, serão apresentadas as duas competências que competem apenas ao DCRN.

Tabela 2: Competências do DCRN

COMPETÊNCIAS DO DCRN QUE NÃO ESTÃO NA BNCC		
Competência 11	Utilizar os serviços e recursos da tecnologia assistiva, promovendo a inclusão dos estudantes com deficiência para o desenvolvimento de sua autonomia e efetiva	Assim a referida competência enfatiza a importância de proporcionar uma educação inclusiva, considerando a diversidade das necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

	participação em diferentes grupos e contextos.	
Competência 12	Respeitar todas as formas de vida como condição necessária para o equilíbrio dos ecossistemas e a sobrevivência humana.	Essa competência reforça a ideia de que a educação deve preparar os estudantes para compreenderem e valorizar a interdependência entre os seres humanos, os outros seres vivos e o meio ambiente.

Fonte: Próprio autor (2024)

Em relação a competência onze, esta destaca a necessidade de utilizar os serviços e recursos da tecnologia assistiva para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam acessar o currículo, interagir com seus colegas e participar ativamente do ambiente escolar. Mas algo que é importante destacar, é a ausência do aluno da EJA nas competências, pois estes fazem parte dos que necessitam de ações inclusivas, mas que as competências não abordam nada em relação a modalidade, deixando evidente que há essa lacuna no DCRN assim como na BNCC.

A tecnologia assistiva abrange uma variedade de ferramentas e dispositivos, como *softwares* de leitura, materiais em braile, próteses, entre outros, que ajudam a superar barreiras relacionadas à deficiência, seja ela física, sensorial ou cognitiva. Ao promover a utilização dessas tecnologias, a educação não só busca atender às necessidades específicas dos alunos, mas também valorizar sua autonomia, ou seja, a capacidade de aprender de maneira independente e participativa.

Ademais, a utilização desses recursos deve estar integrada a uma prática pedagógica inclusiva, que respeite as diferenças e garanta que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham igualdade de condições para aprender e se desenvolver. Dessa forma, a Competência onze também está alinhada a participação efetiva de todos os estudantes, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade e desenvolvimento social.

Em um cenário global marcado por desafios ambientais, como as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade e a poluição, é fundamental que as novas gerações desenvolvam uma consciência ecológica. Isso implica em compreender a fragilidade dos ecossistemas e o impacto das ações humanas sobre o planeta. O respeito por todas as formas de vida abrange tanto os seres humanos quanto os animais, as plantas e os organismos, com ênfase na importância de práticas sustentáveis que minimizem os danos ao meio ambiente.

Embora as competências tratem de temas distintos, elas compartilham um foco comum no desenvolvimento de valores que envolvem a inclusão, o respeito e a responsabilidade. A Competência 11, ao enfatizar a inclusão e o uso de tecnologias assistivas, e a Competência 12,

ao promover o respeito à natureza e às formas de vida, ambas apontam para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Tabela 3: Pontos do currículo do DCRN para as turmas da EJA

PONTOS DO CURRÍCULO DO DCRN PARA AS TURMAS DA EJA		
Ponto 1	Envolver os elementos da materialidade geográfica e social e os saberes relacionados aos elementos da vivência e cultura dos estudantes.	A EJA atende pessoas com diferentes histórias e realidades, e a educação não pode ser descolada desses elementos. Ao integrar o conhecimento das vivências e da cultura local dos estudantes, o currículo se torna mais significativo e relevante.
Ponto 2	Trabalhar oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida, trabalho e, principalmente, projetos de vida, bem como o uso competente de suas habilidades, o que tem ressonância na vida pessoal, profissional e social dos estudantes	Aqui o currículo precisa ser flexível e centrado nas necessidades e interesses dos estudantes, levando em conta seu contexto de vida e seus projetos futuros. A ideia é que a EJA ofereça uma educação que não seja apenas teórica, mas que tenha uma aplicação direta na vida dos estudantes, ajudando-os a melhorar suas condições de vida, trabalho e a realizar seus sonhos.
Ponto 3	Integrar-se com programas de educação profissional;	A integração com programas de educação profissional é fundamental, pois o objetivo da EJA não é apenas garantir o acesso ao conhecimento formal, mas também possibilitar a qualificação profissional dos estudantes.
Ponto 4	Incluir temas emergentes da realidade dos estudantes, tais como ética e cidadania, inclusão, direitos humanos, diversidade, saúde, meio ambiente, mundo do trabalho com ênfase no empreendedorismo, gestão financeira e segurança no trabalho, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendizado permanente;	A educação precisa estar conectada com as temáticas atuais, como ética, cidadania, direitos humanos e diversidade, que são essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes promovendo o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes aprender ao longo da vida e se adaptar às mudanças no mundo profissional e social.
Ponto 5	Pautar-se pela efetivação de atividades diversificadas e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, que enriqueçam o processo formativo dos estudantes e lhes agreguem o gosto pelo estudo, a busca permanente pela produção de novos conhecimentos para compreender e agir sobre a realidade.	A EJA deve incluir atividades culturais, recreativas e esportivas, que ajudem a criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e prazeroso. Essas atividades são essenciais para enriquecer o processo formativo, promovendo o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, além de ajudar na construção de habilidades sociais e de convivência.

Fonte: próprio autor (2024)

Esses cinco pontos refletem uma abordagem pedagógica inclusiva, crítica e voltada para a prática da EJA. Eles destacam a necessidade de se adaptar ao contexto específico dos estudantes, considerando suas realidades, habilidades e aspirações. Ao integrar a vivência e a

cultura dos estudantes no processo educativo, ao promover a qualificação profissional e ao abordar temas relevantes para a vida social e profissional, a EJA se torna uma poderosa ferramenta de transformação social. Além disso, ao diversificar as atividades de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de competências para o aprendizado contínuo, o currículo da EJA pode contribuir de maneira significativa para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes.

3.3 O ensino da leitura e da escrita proposto pela BNCC e o DCRN

A BNCC, enquanto documento de abrangência nacional, define competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, enquanto o DCRN adapta essas diretrizes ao contexto local, levando em consideração as especificidades regionais. O estudo dessas duas orientações curriculares revela não apenas as exigências e desafios para o ensino de leitura e escrita, mas também as oportunidades de inovação pedagógica que podem ser exploradas no processo de alfabetização e letramento. Em se tratando do ensino de leitura e escrita, a BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72).

A BNCC propõe uma abordagem mais integrada e contemporânea da leitura, reconhecendo que o mundo atual é multimodal e digital, e que os estudantes devem ser capazes de interpretar não apenas textos escritos, mas também imagens, sons e vídeos. Isso reflete uma mudança na forma como as pessoas consomem e produzem informação. A leitura no contexto atual exige habilidades que vão além da simples decodificação de palavras; ela envolve a capacidade de interpretar múltiplas linguagens e mídias, desenvolvendo um pensamento crítico e uma alfabetização visual, sonora e digital.

Essa ampliação do conceito de leitura está intimamente relacionada às mudanças no consumo de informação, impulsionadas pela tecnologia. O uso de imagens, vídeos e sons é predominante em plataformas digitais, como redes sociais, *blogs*, *e-learning* e conteúdos audiovisuais, e exige que os estudantes sejam capazes de entender e interpretar essas linguagens de maneira crítica e reflexiva. Brasil, (2018, p.74) aponta algumas estratégias e procedimentos de leitura, veja a imagem a seguir:

Imagem 1: Estratégias e procedimentos de leitura

Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
---	---

Fonte: BNCC (2018)

A BNCC apresenta uma série de estratégias e procedimentos de leitura que visam desenvolver nos alunos habilidades complexas e multifacetadas de compreensão textual. Essas estratégias reconhecem a leitura como um processo ativo e crítico, que envolve não apenas a decodificação do texto, mas também a sua interpretação e articulação com o contexto de vida do leitor. Entre as principais abordagens, destaca-se a orientação para selecionar procedimentos de leitura adequados aos objetivos e interesses do leitor, considerando as características do gênero e o suporte do texto. Isso possibilita uma leitura autônoma, que permite ao aluno navegar por temas familiares de maneira reflexiva.

Estabelecer objetivos de leitura é também uma estratégia valiosa, pois permite que a leitura seja mais focada e orientada, ajudando os estudantes a ajustar suas expectativas e a focar em aspectos específicos do texto. Porém, a eficácia dessa estratégia depende da capacidade do aluno de articular essas metas, o que nem sempre é desenvolvido de forma uniforme, principalmente entre alunos com menor bagagem linguística.

Por conseguinte, a BNCC enfatiza a importância de estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e crenças. Essa abordagem visa permitir

que o aluno não apenas compreenda o conteúdo, mas também o relate à sua própria realidade, ampliando o entendimento e a relevância do texto. Contudo, essa estratégia pode encontrar desafios em contextos em que os alunos não possuem experiências suficientes relacionadas ao conteúdo ou em situações de grande diversidade cultural.

A utilização de expectativas e antecipações dos sentidos, apoiadas em conhecimentos prévios sobre o gênero textual e o contexto do texto, também é uma estratégia destacada pela BNCC. Esse procedimento ajuda os alunos a preverem, de maneira inteligente, o que o texto irá apresentar, orientando a leitura de forma mais eficaz.

Outro aspecto central das estratégias de leitura da BNCC é a habilidade de localizar e recuperar informações explícitas no texto, uma competência essencial para a compreensão, especialmente em textos informativos e expositivos. Juntamente com essa habilidade, a capacidade de inferir ou deduzir informações implícitas é enfatizada como uma competência avançada que permite ao aluno ir além do texto literal e explorar suas camadas mais profundas. Essa habilidade exige que o aluno tenha não só o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de construir sentidos a partir do contexto, uma habilidade que pode ser desafiadora em textos mais complexos ou abstratos. Em paralelo, a BNCC também valoriza a competência de inferir o significado de palavras ou expressões desconhecidas a partir do contexto, uma habilidade crucial para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura. No entanto, o sucesso dessa estratégia depende da experiência prévia do aluno com o vocabulário, o que pode ser um obstáculo em contextos de desigualdade educacional.

A apreensão dos sentidos globais do texto e a identificação de seu tema central são outras habilidades destacadas pela BNCC. A capacidade de sintetizar e extrair o significado geral de um texto é essencial para uma compreensão profunda e completa. Contudo, a complexidade e a extensão dos textos podem tornar essa tarefa desafiadora, principalmente quando o aluno não está familiarizado com o tipo de texto ou com os conteúdos abordados. Em um contexto mais amplo, a BNCC também busca promover a articulação entre o verbal e outras linguagens, como imagens, gráficos, vídeos e outros recursos multimodais. Essa abordagem busca expandir a compreensão do texto e reforçar a ideia de que a leitura envolve uma interação entre diferentes formas de comunicação. Embora essa proposta seja extremamente relevante no contexto contemporâneo, ela exige que o aluno possua uma habilidade de interpretação multimodal, que nem sempre é desenvolvida de maneira eficaz sem uma orientação pedagógica específica.

Por fim, a BNCC reconhece a importância de preparar os alunos para lidar com a não linearidade da leitura em ambientes digitais, como hipertextos e textos digitais interativos, que

exigem a navegação por múltiplas janelas e a integração de informações dispersas. Essa competência é especialmente importante no mundo digital, onde os textos frequentemente não seguem uma estrutura linear. Contudo, o manejo dessa não linearidade exige uma infraestrutura adequada, bem como práticas pedagógicas que permitam aos alunos desenvolver essa habilidade de forma contextualizada e prática. A leitura de hipertextos é uma habilidade cada vez mais essencial, mas seu domínio depende de um ensino que incorpore tanto a leitura tradicional quanto a digital, preparando os alunos para um ambiente de aprendizagem mais complexo e diversificado.

Em se tratando de escrita [...] O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito; escrever verbetes de curiosidades científicas;(Brasil, 2018, p. 76). O conceito de "Eixo da Produção de Textos", referindo-se às práticas de linguagem que envolvem tanto a interação quanto a autoria na criação de textos escritos, seja de forma individual ou coletiva. O termo "eixo" sugere algo central e estruturante, indicando que a produção de textos está organizada em torno de um conjunto de práticas e habilidades essenciais para sua elaboração. A interação, mencionada na citação, enfatiza que a produção de textos não é uma atividade isolada, mas sim um processo de comunicação e troca entre o autor e seu público-alvo. No caso da escrita científica, por exemplo, o autor deve considerar as expectativas e necessidades do leitor, buscando transmitir o conhecimento de maneira clara e acessível. Além disso, a interação pode ocorrer também de forma interna, no processo de produção colaborativa de um texto, como é comum em artigos científicos que envolvem a contribuição de múltiplos autores.

Portanto, o "Eixo da Produção de Textos" é como um processo dinâmico, que envolve a interação entre o autor e o leitor, bem como a colaboração entre diversos autores no caso de textos coletivos. Além disso, ao mencionar os verbetes de curiosidades científicas, ela destaca como esse eixo se aplica a tipos específicos de produção escrita, como a escrita científica, que exige não apenas precisão e clareza, mas também a capacidade de comunicar e compartilhar conhecimento de maneira envolvente e acessível. A escrita, assim, se torna uma ferramenta não apenas para a comunicação, mas para a construção e disseminação do conhecimento, sendo essencial para o aprendizado e a interação entre as pessoas. Brasil (2018, p. 78) aponta algumas estratégias de produção, vejam a seguir:

Imagem 2: Estratégias de produção

Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
-------------------------	--

Fonte: BNCC, (2018)

O processo de produção textual envolve diversas etapas e estratégias que garantem que o texto seja eficaz, adequado ao seu contexto e ao público a que se destina. O desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos exige uma análise cuidadosa de vários fatores, como o contexto de produção, o modo de apresentação (escrito ou oral, imagem estática ou em movimento), as variedades linguísticas e semióticas adequadas, o gênero textual, os enunciadores envolvidos, o suporte e a esfera ou campo de circulação, além da adequação à norma-padrão da língua. O planejamento é a etapa inicial, onde se define a estrutura e os objetivos do texto, considerando o público-alvo, o contexto em que o texto será utilizado e os recursos necessários.

Após a criação do rascunho, entra-se nas fases de revisão e edição, onde se corrigem erros de gramática, ortografia e coerência, e se ajusta a estrutura do texto para garantir fluidez. Em alguns casos, é necessário realizar uma reescrita do conteúdo, quando a organização ou a forma do texto não se adequa completamente ao propósito ou ao público. A avaliação do texto é uma etapa crítica, pois envolve analisar se ele está adequado ao seu contexto de produção, se utiliza a variedade linguística apropriada e se está bem estruturado em termos de gênero, suporte e campo de circulação. Enquanto isso o DCRN apresenta as seguintes sugestões em relação a leitura no campo de atuação na vida pública:

- Selecionar textos que considerem os atributos a serem evidenciados na atividade, conforme os objetos de conhecimento e as habilidades, um artigo de opinião, uma reportagem ou uma entrevista, entre outros.
- Reconhecer as características estruturais das diferentes cartas. Identificar a finalidade desses gêneros.
- Compreender de que forma o contexto de circulação e o perfil do interlocutor afetam a estrutura textual.
- Saber identificar e utilizar os recursos linguísticos adequados a esses gêneros. Selecionar argumentos em função da finalidade do texto e do perfil do interlocutor. (Rio Grande do Norte, 2018, p. 201)

O DCRN abrangente diversos aspectos relacionados à seleção, análise e produção de textos, com foco na compreensão das características dos gêneros textuais e sua adequação ao contexto de comunicação. Ela começa destacando a importância de selecionar textos de acordo com os atributos que precisam ser evidenciados em uma atividade específica, levando em consideração os objetos de conhecimento e as habilidades que se deseja desenvolver. Por exemplo, dependendo do objetivo da atividade, pode ser mais apropriado escolher um artigo de opinião, uma reportagem ou uma entrevista, cada um com suas particularidades estruturais e funcionais.

Além disso, é enfatizada a necessidade de reconhecer as características estruturais dos diferentes gêneros textuais, como as cartas, que podem variar em função de seu tipo e propósito, seja uma carta formal ou informal, cada uma com sua organização e estilo próprios. A identificação da finalidade de cada gênero é outro ponto importante, já que cada forma de comunicação escrita possui um objetivo distinto, como informar, persuadir ou solicitar, e entender esse propósito é essencial para compreender a estrutura e os recursos linguísticos empregados.

Assim, o DCRN destaca como o contexto de circulação e o perfil do interlocutor influenciam diretamente a estrutura do texto. O contexto se refere ao ambiente e à situação em que o texto circula, e o perfil do interlocutor diz respeito às características do público-alvo. Esses dois fatores determinam, entre outras coisas, a escolha do gênero, o tom da linguagem e a adequação dos argumentos apresentados. Por exemplo, um artigo acadêmico exigirá um estilo mais formal e técnico, enquanto uma mensagem em uma rede social pode ser mais coloquial e direta, dependendo das expectativas do público.

Outro ponto importante é o uso de recursos linguísticos adequados a cada gênero, como a escolha de vocabulário, a organização das ideias e a utilização de estratégias de coesão, que variam conforme o tipo de texto e a sua finalidade. Além disso, a habilidade de selecionar e apresentar argumentos de maneira eficaz, de acordo com o perfil do interlocutor e a finalidade do texto, é essencial. Isso significa que, ao escrever um artigo de opinião, por exemplo, o autor deve escolher argumentos que ressoem com o público-alvo, utilizando evidências e uma linguagem persuasiva para apoiar suas ideias.

Produzir textos que considerem os atributos a serem evidenciados na atividade, conforme os objetos de conhecimento e as habilidades, como um artigo de opinião, uma reportagem ou uma entrevista, entre outros. Considerar as características estruturais das diferentes cartas. Identificar a finalidade desses gêneros. Compreender de que forma o contexto de circulação e o perfil do interlocutor afetam a estrutura textual. Utilizar os recursos linguísticos adequados a esses gêneros. Selecionar

argumentos em função da finalidade do texto e do perfil do interlocutor. Retextualizar a partir de modelos de textos normativos, considerando os recursos linguísticos próprios do gênero. (Rio Grande do Norte, 2018, P.205)

As sugestões didáticas do DCRN destacam práticas fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos no ensino de produção textual. A proposta incentiva a produção de textos que considerem os atributos específicos das atividades, alinhados aos objetos de conhecimento e às habilidades previstas, de forma a atender propósitos como argumentar, informar ou relatar. Esse processo exige a análise das características estruturais dos gêneros textuais, como cartas, reportagens, artigos de opinião ou entrevistas, para que os alunos compreendam e apliquem as convenções formais de cada tipo de texto.

Além disso, é essencial identificar a finalidade comunicativa dos gêneros, o que permite ao estudante adaptar suas escolhas discursivas ao objetivo específico de cada produção. Ao entender que um artigo de opinião visa persuadir e uma reportagem busca informar, por exemplo, o aluno aprende a ajustar suas estratégias textuais de forma mais eficaz. Outro aspecto crucial é a compreensão de como o contexto de circulação e o perfil do interlocutor afetam a estrutura do texto, uma vez que fatores como o público-alvo e o meio de publicação influenciam diretamente nas escolhas linguísticas e discursivas.

Nesse sentido, a utilização de recursos linguísticos adequados aos gêneros trabalhados é indispensável. Seja o uso de marcadores argumentativos em um artigo de opinião ou de descrições objetivas em uma reportagem, o domínio dessas ferramentas permite ao aluno produzir textos mais coesos e alinhados às características esperadas. A seleção de argumentos, por sua vez, deve ser feita considerando a finalidade do texto e o perfil do interlocutor, reforçando a capacidade crítica do aluno de identificar e apresentar informações relevantes e consistentes.

Por fim, a retextualização a partir de modelos normativos é destacada como uma prática essencial para que os alunos aprendam a transformar conteúdos ou modelos pré-existent em novas produções, respeitando as características próprias de cada gênero. Essas sugestões evidenciam um ensino que vai além da reprodução de fórmulas prontas, promovendo a formação de produtores de texto autônomos e preparados para atender às demandas comunicativas da vida real. Assim, as propostas do DCRN alinham-se às abordagens contemporâneas de ensino, que valorizam a interação entre contexto, gênero textual e competências discursivas.

Ao tratar da BNCC, o documento não explicita orientações para a EJA, porém, compreendemos que essa modalidade, fazendo parte da educação básica, está incluída na

proposta. Foi o que entendemos ao analisar o conteúdo delimitados entre as páginas 142 a 162. Já o DCRN traz um tratamento específico direcionado para essa modalidade, conforme constatado no *corpus* analítico compreendido entre as páginas 32 e 57 do documento, onde apresenta as orientações para a EJA no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura e escrita na EJA representa um aspecto importante para a promoção da inclusão educacional no Brasil, especialmente para aqueles que, por diversas razões, não puderam acessar a educação básica na idade apropriada. A BNCC e o DCRN são instrumentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, sendo o primeiro um documento nacional e o outro regional, estabelecendo diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais, como a leitura e a escrita.

No âmbito da EJA, a BNCC e o DCRN visam assegurar que o currículo seja ajustado às particularidades dos alunos, levando em consideração suas experiências, necessidades e o estágio de aprendizagem em que se encontram. A análise desses documentos foi, portanto, fundamental para compreendermos como as políticas públicas e as orientações curriculares tratam o ensino na referida modalidade, contribuindo para uma educação mais justa e eficaz.

A escolha da temática do trabalho justificou-se pela relevância no contexto educacional atual e pela carência de estudos locais sobre a integração entre essas diretrizes. Durante o estágio supervisionado no Curso de Letras, foi possível identificar a lacuna existente na educação. Essa pesquisa busca contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora, essencial para garantir o acesso pleno ao conhecimento e ao desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de sua idade ou trajetória educacional, superando desigualdades e favorecendo a participação ativa na sociedade.

Este trabalho propôs uma análise das sugestões de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da investigação da BNCC e do DCRN, com o objetivo de compreender como esses documentos oficiais tratam dessa temática e também as abordagens pedagógicas destinadas a esse público específico.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a leitura e a escrita são tratadas como elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual e a formação crítica dos alunos, mas quando se trata da EJA não há competência específica para esta modalidade em ambos os documentos analisados. Enfatizamos, no entanto, que tanto as diretrizes presentes na BNCC quanto no DCRN mostram a importância da flexibilidade e da contextualização, dessa forma, o ensino de leitura e de escrita deve ser adaptado às necessidades de cada aluno, levando em consideração sua trajetória de vida, experiências e contextos.

A pesquisa também evidenciou que, embora a BNCC trate da leitura e da escrita de forma mais geral, sem especificar diretamente para a EJA como modalidade de ensino, ainda assim influencia esse ensino de forma significativa. O DCRN, por sua vez, se apresenta como

um documento mais específico e detalhado, que oferece orientações mais focadas, incorporando elementos da cultura local e regional, com um olhar voltado para as peculiaridades dos alunos potiguaros.

Assim tanto a BNCC quanto o DCRN exercem funções essenciais na reestruturação do ensino de leitura e de escrita, na educação básica, ao introduzirem abordagens mais dinâmicas e inclusivas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A BNCC expande a concepção de leitura, abrangendo não apenas o texto escrito, mas também imagens, sons e outros recursos multimodais. Essa ampliação reflete as transformações no consumo e na produção de informações na sociedade atual, que é caracterizada pela presença digital e pela interatividade com diversas linguagens. Tal perspectiva desafia os educadores a implementarem metodologias inovadoras, que integrem múltiplas formas de expressão e promovam uma alfabetização crítica e reflexiva, fundamental para que os alunos se tornem leitores e produtores autônomos e competentes em variados contextos.

Assim, ambos os documentos buscam promover uma educação que valorize a interdisciplinaridade e a contextualização, não apenas no domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e sociais.

A contribuição desta pesquisa consiste em ampliar o caminho para uma compreensão mais profunda e crítica das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, especialmente no que se refere ao ensino de leitura e escrita. A partir desta análise, esperamos que sirva como uma contribuição para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas no campo da EJA, promovendo uma educação mais justa, igualitária e transformadora, que possibilite a esses alunos a conquista de uma formação mais plena e o exercício de seus direitos educacionais.

A utilização exclusiva da BNCC e do DCRN limita uma visão mais ampla sobre as diversas práticas pedagógicas adotadas nas diferentes realidades da EJA. Além disso, o estudo não levou em conta as particularidades das escolas e dos professores que atuam nesse segmento, o que pode ter influenciado os resultados e a interpretação dos documentos analisados.

Outra limitação está relacionada à perspectiva teórica adotada para análise, que priorizou a leitura e escrita, mas não abordou outros aspectos fundamentais da formação integral do estudante da EJA, como as questões socioemocionais. A abordagem restrita a um único componente curricular traz uma compreensão mais holística do processo educativo nesse nível de ensino.

Este estudo abre espaço para várias linhas de investigação futuras. Uma possibilidade de linha de pesquisa pode ser a realização de estudos comparativos entre os currículos e as

práticas pedagógicas em diferentes estados e municípios, para identificar as adaptações regionais e suas implicações no ensino de leitura e escrita. Além disso, seria relevante investigar o impacto das políticas públicas em níveis locais e nacionais na formação continuada de professores da EJA, buscando entender como as capacitações influenciam a implementação das diretrizes curriculares. A inclusão de outros componentes curriculares, como matemática e ciências, na análise, também poderia fornecer uma visão mais abrangente das necessidades educacionais desse público.

Destarte que, os estudos futuros podem explorar como as novas tecnologias de ensino, como plataformas digitais e recursos audiovisuais, estão sendo utilizadas no ensino da leitura e escrita na EJA, considerando seu potencial para atender às diversificadas necessidades dos alunos desse nível de ensino. Essas e outras questões são fundamentais para uma compreensão mais profunda da dinâmica do ensino na EJA.

REFERÊNCIAS

A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Governo Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

COSTA, C. Borges; Machado, M. Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos.** 1. ed. São Paulo: Cortez 2017

CÓSSIO, M. de F; RODRIGUEZ, R. de C.; LEITE, M. L. **Políticas Educacionais: entre a autoria e o controle.** IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ETAPA E REDE, REDESTRADO, 2012, Santiago do Chile, Chile. Anais do IX Seminário Internacional de La Red Estrado, 2012.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M; ROMÃO, J Eutáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD. S., DI PIERRO. M. C. A EJA na agenda nacional de políticas educacio- nais: expectativas e frustrações da primeira década do terceiro milênio. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

Jardilino, J. Rubens Lima; ARAÚJO, R. Magna Bonifácio. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Kupfer, M. C. **O sujeito na psicanálise e na educação**: bases para a educação terapêutica. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>: >Acesso em: 25 de outubro de 2024

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

PERONI, V. V. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, V. V.; ROSSI, A. J. (orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora da UFPEL, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental. 1º Ed. Natal: Offset, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF> Acesso em: 16 nov 2024

SANTOS, Bruna Vargas **o papel dos textos digitais nas práticas de leitura dos alunos do ensino fundamental ii**, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. *Holos*, v. 33, n. 3, p. 98-109, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747>
» <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747>

SUESS, R; LEITE, C. Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 94- 105, set./dez. 2017.