UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA DA SILVA CRUZ

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOURADOS-MS
2024

FRANCISCA DA SILVA CRUZ

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Thaise da Silva.

DOURADOS-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C957r Cruz, Francisca Da Silva

Representações identitárias na Educação de Jovens e Adultos a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Francisca Da Silva Cruz. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Thaise da Silva.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Estudos Culturais. 2. Língua Portuguesa. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Livro didático. 5. Representação. I. Silva, Thaise Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FRANCISCA DA SILVA CRUZ

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Thaise da Silva.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Thaise da Silva – Presidente/Orientadora - UFGD

Prof.ª Drª. Darlize Teixeira Mello– Membro Titular Externo - ULBRA

Prof. Dr. Tiago Duque – Membro Titular Externo – UFMS

Prof.ª Drª. Cássia Cristina Furlan - Membro Titular Interno - UFGD

Profª. Drª. Marta Coelho Castro Troquez - Membro Titular Interno UFGD

Dedico este trabalho
ao meu esposo Daniel,
aos meus filhos, Aylanne e Eduardo, e
aos meus netos, Gabriel, Maria Eduarda e Emanuel,
que souberam compreender minhas ausências
durante a realização do curso.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui representa o fim de uma longa e desafiadora caminhada, que não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha mais sincera gratidão.

A Deus, meu refúgio e fortaleza, por ter me proporcionado a concretização de mais esta conquista e por ter me guiado e sustentado durante todo esse processo.

À minha orientadora, Profª. Drª. Thaise da Silva, por sua orientação criteriosa, paciência e por seus ensinamentos e sugestões, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por ter acreditado em mim.

Ao meu esposo, Daniel, aos meus filhos, Aylanne e Eduardo, aos meus netos, Gabriel, Maria Eduarda e Emanuel, à minha nora, Hadassa, e ao meu genro, Sebastião, pela compreensão, paciência e apoio, por compreenderem minhas ausências.

À minha mãe, Angélica, às minhas irmãs, Ozália, Ofliza e Dalva, e aos meus irmãos, Francisco e José, por sempre estarem ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso.

Às professoras Dra. Darlize Teixeira Mello, Dra. Cássia Cristina Furlan, Dra. Marta Coelho Castro Troquez e ao professor Dr. Tiago Duque, pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação e pelas valiosas contribuições que enriqueceram minha pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação do Maranhão – Campus Caxias, pela iniciativa e empenho em realizar o Projeto de Cooperação entre Instituições - PCI com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, que colaboraram para o meu crescimento acadêmico.

Às amigas Ana Júlia, Liziana Arâmbula, Regina Célia e Vanessa Xavier, pela amizade, palavras de incentivo e companheirismo.

Sou grata aos meus colegas de turma, cuja companhia e apoio foram essenciais ao longo do curso. Cada troca de ideias, incentivo e partilha de desafios tornou esse percurso mais leve e enriquecedor.

Ao professor Gilberto Medeiros, coordenador da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Caxias, por ter me concedido os exemplares dos livros para minha pesquisa e pela disponibilidade em colaborar com meu trabalho.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta tese, ainda que não mencionados nominalmente, meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho, com o título "Representações identitárias na Educação de Jovens e Adultos a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa", ligado à linha de pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresenta como objeto de pesquisa o livro didático da EJA adotado pelo município de Caxias-MA para o Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino que se propõe a ofertar a educação às pessoas que não concluíram a educação básica na idade apropriada. O presente estudo teve como objetivo geral analisar quais as representações identitárias de Jovem e Adulto se apresentam na coleção de Língua Portuguesa "A Caminho do Conhecimento: Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1, 2, 3 e 4)" adotada pelo município de Caxias em 2022. A investigação defendeu a tese de que os discursos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA apresentam ou um viés freiriano ou um viés neoliberal, sendo que estes aparecem representados nos textos que compõem o material com o objetivo de influenciar na constituição das características identitárias e culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa de cunho documental e se ancora no campo dos Estudos Culturais. Para o campo teórico que embasa esta investigação, o livro didático é considerado um artefato cultural e se constitui como um dos recursos utilizados em sala de aula para a construção de conhecimentos. A partir deste estudo, constatou-se que a concepção de educação freiriana raramente é protagonizada, sendo que os ideais neoliberais são mais presentes, entretanto, o discurso evidenciado é o que representa uma sociedade conservadora e reacionária que fundamenta seu discurso na moralidade patriarcal e doutrinado, a qual é refletida em um discurso de ordem e patriotismo. Espera-se com os resultados desta investigação ampliar os conhecimentos no campo das pesquisas sobre essa modalidade de ensino a partir do campo teórico dos Estudos Culturais e trazer fundamentos teóricos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Língua Portuguesa; Educação de Jovens e Adultos; Livro didático; Representação.

ABSTRACT

This work, titled "Identity Representations in Youth and Adult Education from Portuguese Language Textbooks", aligned with the research line *Education, Teacher Training, and Educational Practices* of the Graduate Program at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), focuses on the textbook used in Adult and Youth Education (EJA) in Caxias, Maranhão, for primary education. Youth and Adult Education is a teaching modality aimed at providing education to individuals who did not complete basic education at the appropriate age. The main goal of this study was to analyze the identity representations of youth and adults as presented in the Portuguese Language collection *"On the Path to Knowledge: Adult and Youth Education (Stages 1, 2, 3, and 4)"*, adopted by the municipality of Caxias in 2022. This investigation argued the thesis that the discourses present in EJA Portuguese Language textbooks exhibit either a Freirean or a neoliberal perspective, represented in the texts comprising the material with the intent of influencing the construction of the identity and cultural characteristics of Youth and Adult Education students. The research adopts a qualitative and documental approach and is anchored in the field of Cultural Studies. In the theoretical framework supporting this investigation, the textbook is considered a cultural artifact and serves as one of the resources utilized in the classroom for knowledge construction. From this study, it was found that the Freirean educational perspective is rarely emphasized, whereas neoliberal ideals are more prevalent. However, the predominant discourse represents a conservative and reactionary society, grounded in patriarchal morality and indoctrination, reflected in a rhetoric of order and patriotism. The findings of this investigation aim to broaden knowledge in the field of research on this teaching modality from the perspective of Cultural Studies and provide theoretical foundations for future studies.

Keywords: Cultural Studies; Portuguese Language; Youth and Adult Education; Textbook; Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alfabeto ilustrado da *Cartilha para Aprender a Ler*, de João de Barros.....34
Figura 2 - Capa de Cartilha do Povo, de Lourenço Filho.....41
Figura 3 - Capa do *Primeiro Guia de Leitura* da CEAA.....43
Figura 4 - Capa do *Segundo Guia de Leitura* – Saber da CEAA.....44
Figura 5 - Capa e segunda capa *do Livro de Leitura para Adultos* do MCP.....48
Figura 6 - Lição 28 do *Livro de Leitura para Adultos* do MCP.....50
Figura 7 - Capa da Cartilha *Viver é Lutar:* 2º Livro de Leitura para adultos.....52
Figura 8 - Lição 4 – Cartilha *Viver é Lutar*.....53
Figura 9 - Capa: *Livro de Leitura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*.54
Figura 10 - Capa e página 1 da *Cartilha ABC*, do Ministério da Educação e Cultura.....55
Figura 11 - Circuito das Comunicações Adaptado.....85
Figura 12 - Circuito da Cultura.....91
Figura 13 - Capas dos livros da coleção *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (Etapas 1, 2, 3 e 4).....99
Figura 14 - Contracapa do Livro Etapa 1.....101
Figura 15 - Poema *Escola*, de Herman Regis, Livro Etapa 1.....106
Figura 16 - Atividade da página 19, Livro Etapa 1.....108
Figura 17 - História em quadrinho, Livro Etapa 2.....111
Figura 18 - Gênero textual cartaz, Livro Etapa 2.....114
Figura 19 - Poema: *O menino que descobriu as palavras* - Livro Etapa 1.....115
Figura 20 - Texto *Ler e escrever*, Livro Etapa 1.....118
Figura 21 - Texto *Conhecendo um pouco da história de João Yuri*, Livro Etapa 1.....124
Figura 22 - Texto *Ingém* de ferro, de Patativa do Assaré, Livro Etapa 3.....128
Figura 23 - Texto Asa Branca, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.....131
Figura 24 - Texto com a definição do termo êxodo rural, Livro Etapa 4.....133
Figura 25 - Atividade sobre o texto *Asa Branca*, Livro Etapa 4.....134
Figura 26 - Crônica *O vendedor de Queijos*, de Alexandre Azevedo, Livro Etapa 1.....135
Figura 27 - Texto *Direito de ter direitos*, de Gilberto Dimenstein, Livro Etapa 4.....139
Figura 28 - Texto *Quem é este cidadão? Ele estuda?*, Livro Etapa 1.....142
Figura 29 - Texto *A cidadania: como exercê-la?,* Livro Etapa 1.....145
Figura 30 - Texto *A ética e a TV*, de Herbert de Souza, Livro Etapa 4.....148
Figura 31 - Texto *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, Livro Etapa 1.....153

Figura 32 - Texto *Pátria, nação e cidadania* - Antonio Fernando P. Pedro - Livro Etapa 2. 156
Figura 33 - Texto *Em conexão*, de Herman Regis, Livro Etapa 1. 158
Figura 34 - Texto *Brasil*, de Herman Regis, Livro Etapa 1. 161
Figura 35 - Atividade de Aplicação, Livro Etapa 1. 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos produzidos nos anos de 2009-2024. 25
Quadro 2 - Eixo 1: Pesquisas sobre livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental EJA 27
Quadro 3 - Eixo 2: Pesquisas realizadas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais 31

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CCCS	*Contemporary Cultural Studies*
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNLD	Comissão do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPC	Centro Popular de Cultura
CPC da UNE	Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
DCN EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA
DNE	Departamento Nacional de Educação
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Educação Integrada
PLID	Programa do Livro Didático
Plindef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Social de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1 REVISÃO DE LITERATURA **23**

1.1 UMA ANÁLISE DA LITERATURA JÁ EXISTENTE 23

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL **33**

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PERÍODO COLONIAL A PRIMEIRA REPÚBLICA (1549-1930) 33

2.2 CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 40

2.3 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS LIGADOS À PROMOÇÃO DA CULTURA POPULAR 47

2.3.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos 58

2.4 AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - 1964 A 1988 62

2.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 67

3 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS **74**

3.1 CAMPO TEÓRICO DOS ESTUDOS CULTURAIS 74

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: UM CAMINHO A SER TRILHADO 87

3.2.1 Aspectos teóricos da pesquisa 87

3.2.2 Procedimentos de análise 92

3.2.3 Eixos analíticos 95

4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA EJA: CONSTRUINDO IDENTIDADES **98**

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS 98

4.2 BOM ALUNO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA 104

4.3 BOM TRABALHADOR: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA 120

4.4 BOM CIDADÃO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA 136

4.5 BOM BRASILEIRO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA 152

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **164**

REFERÊNCIAS **168**

APÊNDICE **184**

APÊNDICE A – TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 1: *BOM ALUNO*.....185
APÊNDICE B - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 2: *BOM TRABALHADOR*.....186
APÊNDICE C - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 3: *BOM CIDADÃO*.....187
APÊNDICE D - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 4: *BOM BRASILEIRO*.....188

ANEXO.....189

ANEXO A - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 1 DE LÍNGUA PORTUGUESA.....190
ANEXO B - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 2 DE LÍNGUA PORTUGUESA.....192
ANEXO C - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 3 DE LÍNGUA PORTUGUESA.....193
ANEXO D - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 4 DE LÍNGUA PORTUGUESA.....194

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que visa ofertar escolarização para pessoas que não concluíram a educação básica na idade prevista pela legislação. Sua trajetória é marcada por vários movimentos e campanhas descontínuos que não lograram o resultado esperado ou que foram interrompidos por questões políticas.

No decorrer de sua história, a Educação de Jovens e Adultos foi considerada como uma forma de ensino que não exigia de seus educadores uma formação específica (Soares, 2008). Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, artigo 4, inciso VII (Brasil, 2023) e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecem a necessidade de formação docente específica para atuação na área de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). A falta de material didático adequado a esse público ainda é um problema a ser superado, considerando que esses estudantes possuem características específicas de aprendizagem que devem ser levadas em consideração. Portanto, "a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos" (Brasil, 2000).

Nesse sentido, cabe destacar a importância do material didático como um dos recursos para auxiliar o trabalho do professor, servindo de suporte para a aprendizagem dos estudantes, embora saibamos que este não pode ser considerado como única fonte de pesquisa para os discentes. O livro didático é também um instrumento de divulgação de ideias, culturas, valores e conceitos. Se bem utilizado, constitui-se um aliado dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A história do livro didático produzido no Brasil se inicia a partir de 1818. Com a vinda da família real para o Brasil, ocorreu a implantação da Imprensa Régia, fato que possibilitou a produção de obras didáticas e literárias no país. Após a Proclamação da Independência, em 1822, e fim do monopólio da Imprensa Régia, surgiram algumas editoras particulares, além das que produziam material escolar em Portugal e na França, que assumiram a produção de livros destinados à educação básica. Dentre as editoras[1] que se instalaram no Brasil, Bittencourt (1993) cita a editora E. & H. Laemmert[2], em 1838; a editora Francisco Alves, a partir de 1880;

[1] Sobre as primeiras editoras de livros didáticos no Brasil, consultar Bittencourt (1993). Além das editoras que foram citadas aqui, a autora faz referência a pequenas tipografias que também contribuíram para a impressão de livros no país.

[2] Essa editora "foi praticamente a substituta da Tipografia Nacional, nova denominação da Impressão Régia" (Bittencourt, 1993, p.82).

a B. L. Garnier, a partir de 1846; a gráfica dos irmãos Weiszflog, a partir de 1915; a editora Francisco Alves, a partir de 1880; a B. L. Garnier, a partir de 1846; a gráfica dos irmãos Weiszflog, a partir de 1915; a Editora F.T.D., entre 1902 e 1903; e a Companhia Editora Nacional, na década de 1920. Bittencourt (1993) pontua que, no final da primeira década do século XX, a produção de livros didáticos no Brasil se concentrava em três grandes editoras: a H. Garnier, a Francisco Alves e a F.T.D.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que objetivava zelar pela produção do livro didático no país. No ano seguinte, em 1938, foi criada a Comissão do Livro Didático (CNLD), que tinha como função "examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país" (Freitag; Motta; Costa, 1997, p.13). Temos aqui o embrião para o que se tornaria o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A Comissão do Livro Didático (CNLD) chegou a ser questionada sobre sua legalidade em decorrência da centralização de poder, das acusações de especulação comercial e de manipulação política em relação ao livro didático. Mesmo assim, continuou desenvolvendo suas atividades. Em 1967, por meio de acordos entre o MEC/USAID (Ministério da Educação/Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), sendo extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID).

Em 1968, o governo criou a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que passou a assumir, em 1969, o Programa do Livro Didático, que até então estava sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL). Em substituição à FENAME, o governo criou, em 1983, a Fundação de Assistência ao Educando (FAE), que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plindef), programa criado em 1980.

Em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/85 criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[3], destinado à distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública do então 1º grau[4]. A implantação do PNLD trouxe mudanças em relação ao programa de livros didáticos anterior, dentre elas: o governo passou a comprar somente livros não-consumíveis[5] que possibilitava a sua utilização nos anos subsequentes; a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor; e a universalização na distribuição das obras para atender

[3] Atualmente é denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).
[4] Nomenclatura que corresponde ao atual Ensino Fundamental.
[5] Conforme o Edital de Convocação nº 03/2020 – CGPLI/PNLD 2023, são consumíveis todos os livros didáticos impressos de Matemática, Língua Portuguesa e Arte do 1 ao 5 ano e os de Ciências da Natureza, Ciências humanas, História e Geografia do 1º ao 3º ano.

a todos os estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau. Tais mudanças não ocorreram de imediato, somente em 1996, com a publicação do Primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série[6], é que o processo de avaliação pedagógica dos livros do PNLD se iniciou. Com a extinção da FAE, em 1997, a política de execução[7] do PNLD passou a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desde a sua institucionalização, foram publicadas resoluções e portarias que regulamentam a sua execução. Em 2003, o PNLD foi ampliado com a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) pela Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Esse programa visava atender, de forma progressiva, estudantes da 1ª série[8] do Ensino Médio da rede pública, inicialmente das regiões Norte e Nordeste, com livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, foi se ampliando, até sua universalização de atendimento e de obras de todas as disciplinas da base comum curricular.

Em relação às reformulações do PNLD, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, "unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)" (site do MEC). Sendo assim, passou a ser nomeado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros "materiais, como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros" (site do MEC). Desse modo, o PNLD abarca todas as ações de aquisição de livros e materiais didáticos para a Educação Básica.

A modalidade de ensino EJA só foi contemplada nesse programa no ano de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), por meio da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, que tinha como objetivo distribuir obras didáticas de alfabetização às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

Com a Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLA foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que teve início em 2011, no governo de Dilma Rousseff (PT), com o objetivo de "disponibilizar

---

[6] Nomenclatura que era usada para o 2º ao 5º ano, conforme a atual organização do Ensino Fundamental em 9 anos.

[7] Sobre a operacionalização do PNLD, Cassiano (2007) apresenta um quadro com as etapas desse processo que vai da publicação do Edital para inscrição das obras até as campanhas de conservação e devolução do livro didático.

[8] Terminologia utilizada atualmente, a partir da implementação da LDB 9.394/96, para nomear o antigo 1º ano do segundo grau.

livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA" (MEC, 2022, s.p.).

A iniciativa de atender a modalidade EJA com livros didáticos específicos se configurou como um grande impulso para a implementação de um ensino que estivesse mais voltado às necessidades de seus sujeitos. Entretanto, o último edital do PNLD EJA para seleção de livros didáticos ocorreu em 2014, no governo de Dilma Rousseff. A justificativa para a não continuidade dessa ação governamental é de que a legislação está passando por reformulações, conforme nota do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

> O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos, não haverá, para 2018, distribuição de novos materiais para atendimento do PNLD EJA, destinado à Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2017).
> Está em curso a revisão dos marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos. Desse modo, não haverá em 2019 a aquisição de novos materiais para atendimento do PNLD EJA, destinado à Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2019).

Assim, em 2018 e 2019[9], houve apenas reposição de livros do PNLD EJA. Esse fato demonstra que a ausência ou a falta de continuidade de políticas públicas efetivas para a EJA ainda persiste no cenário da educação brasileira, o que contribui para que ainda tenhamos índices significativos de analfabetismo e analfabetos funcionais no país.

As discussões sobre o retorno do PNLD EJA foram retomadas em audiência pública realizada, de forma *on-line*, em novembro de 2023[10], com representantes do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para ouvir a sociedade civil acerca do Edital de Convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. Na ocasião, discutiu-se a retomada do PNLD EJA para os anos iniciais e finais desse segmento, sem mencionar o atendimento para o Ensino Médio. No pronunciamento da representante do MEC nessa audiência, Anita Stefani[11], afirmou-se que a retomada da EJA no PNLD é um fato histórico e representa a tomada de posição do governo diante da oferta de educação para todos[12].

---

[9] Em 2018 temos o governo de Michel Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB); em 2019, o governo de Jair Messias Bolsonaro, filiado ao Partido Social Liberal (PSL).
[10] No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).
[11] Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica (SEB).
[12] Dados disponíveis em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/mec-debate-especificidades-para-o-edital-do-pnld-eja

A respeito da importância do livro didático, Silva (2012b, p.24) afirma que a escola "surge como sendo um espaço responsável pela detenção e propagação da 'alta cultura' — o melhor que já se pensou e disse em uma sociedade — e contou com o livro didático durante muito tempo para a difusão do saber". Embora a função da escola e do livro didático tenha passado por reformulações, este ainda é um recurso importante para a sistematização dos saberes a serem compartilhados.

Com esse entendimento, o livro didático também deve ser um instrumento didático a ser utilizado pelos professores da Educação de Jovens e Adultos, de forma que atenda às particularidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. A partir de minha experiência como professora na EJA, foi possível perceber a importância do material didático destinado para essa modalidade de ensino, o que me motivou a pesquisar sobre esse objeto. A princípio, iria trabalhar com o livro didático da EJA do PNLD EJA - Ensino Médio; no entanto, minha busca por esse objeto de estudo foi comprometida pelo fato de que não houve escolha de livro didático para a EJA em 2021.

Desse modo, decidi ir até a Unidade Regional de Educação de Caxias em busca de informações sobre o livro didático da EJA para o Ensino Médio, o que serviu para confirmar as informações que já tinha acerca do PNLD EJA. Em busca de redirecionar minha pesquisa, foi até à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias, Maranhão (MA), onde tive a informação de que, em decorrência da descontinuidade do PNLD EJA que ocorreu em 2014, o município adotou livro didático para a EJA, nível fundamental, por meio de processo licitatório. Nessa busca, surgiu o meu objeto de estudo: o livro didático da EJA adotado pelo município de Caxias-MA para o Ensino Fundamental. Assim, o corpus desta pesquisa é formado por uma coleção de livros, intitulada *"A caminho do conhecimento: Educação de Jovens e Adultos* (etapa 1, 2, 3 e 4)" da Editora Dinâmica, constituindo uma coleção com 4 volumes.

Minha experiência nessa área se iniciou com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Codó em 2007. Isso se deu em atendimento ao disposto no Decreto nº5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, na rede federal de ensino, a oferta do ensino técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA, programa ainda em execução. Assim, sem nenhuma formação inicial e/ou continuada na área de Educação de Jovens e Adultos, naquela época iniciei uma prazerosa caminhada de descobertas e de muitas incertezas. Na busca por descobrir como trabalhar com estudantes que trazem uma experiência

de vida riquíssima, comecei com leituras, o que me rendeu uma pesquisa de mestrado, projetos de iniciação científica e agora a construção desta tese.

Diante das inquietações que marcaram e marcam minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos, o livro didático para essa modalidade de ensino se configura em uma delas. Os documentos oficiais apontam para a necessidade de metodologias e materiais didáticos específicos para a EJA; no entanto, o que se encontra é uma carência de recursos didáticos com os quais os estudantes dessa área possam se identificar e terem suas necessidades pedagógicas atendidas, levando em consideração que se trata de sujeitos jovens, adultos e idosos com experiências escolares e objetivos diferentes. Ademais, a ausência de material didático específico para essa modalidade de ensino contribui para que, algumas vezes, seja utilizado o mesmo material didático do ensino regular em salas de EJA.

Diante disso, esta tese apresenta como objetivo geral: Analisar quais as representações identitárias de Jovem e Adulto se apresentam na coleção de Língua Portuguesa "A Caminho do Conhecimento: Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1, 2, 3 e 4)" adotada pelo município de Caxias em 2022. Quanto aos objetivos específicos, busca-se identificar quais identidades de jovem e adulto são representadas nos textos de Língua Portuguesa da coleção "A Caminho do Conhecimento: Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1, 2, 3 e 4)"; e verificar da coleção "A Caminho do Conhecimento: Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1, 2, 3 e 4)" como a questão identitária está presente nos conteúdos e textos que compõem o Ensino Fundamental.

A tese a ser defendida é: os discursos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA apresentam ou um viés freiriano ou um viés neoliberal, sendo que estes aparecem representados nos textos que compõem o material com o objetivo de influenciar na constituição das características identitárias e culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Cabe destacar algumas questões norteadoras para esta pesquisa, dentre as quais estão: Como a identidade dos estudantes da EJA é apresentada/construída nos textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA? A identidade construída através dos textos presentes nos livros didáticos corresponde à caracterização dos estudantes da EJA?

Como procedimento metodológico, do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa de cunho documental, considerando que o objeto de estudo é o livro didático da EJA. Para a análise dos dados, utilizamos a análise textual, associada à análise cultural. Além disso, este estudo se insere no campo teórico dos Estudos Culturais, que abrigam discussões nas mais diversas áreas do conhecimento. Costa, Silveira e Sommer (2003, p.54) afirmam que os Estudos Culturais em Educação representam uma ressignificação do campo

pedagógico, “em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”.

Na fundamentação teórica, inicialmente utilizamos[13] como referência, para contextualizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, os autores Paiva (2003), Beisiegel (2008, 2004), Fávero (2004) e Freire (2005, 2009). Para fundamentar as discussões sobre o livro didático, fizemos uso de Freitag e Motta (1997), Freitag (1987) e Bittencourt (1993). Para nos aproximar dos Estudos Culturais, recorremos aos trabalhos de Hall (2013, 2016, 2020), Silva (2013, 2014), Mattelart e Neveu (2004), Veiga-Neto (2003), Silveira (2011-2008), entre outros.

Vale destacar que a maioria dos autores que teorizam sobre a EJA adota uma abordagem crítica de educação. No entanto, para esta investigação, adotamos um viés analítico alicerçado no campo teórico dos Estudos Culturais. Assim, embora mencionemos autores de uma concepção distinta e, por vezes, não pós-crítica, eles são utilizados como fontes de análise que nos permitem compreender a constituição do campo, e não como ferramentas analíticas.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além da *Introdução,* na qual apresentamos nosso objeto de estudo e minha trajetória profissional, e das *Considerações Finais.* No primeiro capítulo, intitulado *Revisão de Literatura,* apresentamos um levantamento dos trabalhos já produzidos sobre livro didático da EJA. No segundo capítulo, *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, oferecemos uma contextualização histórica da EJA no Brasil, desde o período colonial até a atualidade. No terceiro capítulo, *Escolhas Teóricas e Metodológicas da Pesquisa*, abordamos o campo teórico dos Estudos Culturais que fundamenta esta investigação, assim como o percurso metodológico, descrevendo as técnicas utilizadas para a realização desta pesquisa. Por fim, no quarto capítulo, *Análise dos Livros Didáticos da EJA: Construindo Identidades*, analisamos os livros didáticos da EJA adotados pelo município de Caxias (MA) para o Ensino Fundamental.

[13] Ao longo do texto, optei por utilizar a primeira pessoa do plural por entender que esta tese é o resultado de um trabalho coletivo com minha orientadora.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos uma revisão da literatura já produzida sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para a Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de mapear os trabalhos realizados nessa área, constatando a relevância desta investigação e estabelecendo fontes de análise.

1.1 UMA ANÁLISE DA LITERATURA JÁ EXISTENTE

Diante da necessidade de verificar a relevância deste estudo, foi realizada uma revisão das pesquisas mais recentes para elencar os trabalhos realizados sobre a temática "Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos". Como pontuam Sampaio e Mancini (2007, p. 84), a revisão sistemática da literatura científica é "uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema". Esse mapeamento permite que o pesquisador obtenha uma quantidade maior de resultados relevantes sobre o problema investigado.

Para isso, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Capes com o intuito de verificar a produção de Teses e Dissertações. Selecionamos como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Para o levantamento dos artigos científicos, selecionamos a base de dados *Web of Science*. Como descritores de busca, utilizamos: "Educação de Jovens e Adultos *AND* livro didático", "Educação de Jovens e Adultos *AND* Estudos Culturais" e "Estudos Culturais *AND* livro didático". Diante da necessidade de um recorte temporal, definimos o período de 2009 a 2024. Esse recorte se justifica pelo fato de que, em 2009, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada pela institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), enquanto 2024 corresponde ao período de realização desta pesquisa. Como critério de inclusão, consideramos apenas estudos sobre o livro didático na Educação de Jovens e Adultos.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando os descritores "Livro didático *AND* Educação de Jovens e Adultos", foram localizados 249 documentos. Diante da necessidade de filtrar esses resultados, aplicamos os seguintes filtros: Assunto: Educação de Jovens e Adultos e livro didático; Ano de defesa: 2009 a 2024. Após a aplicação desses filtros, restaram 9 documentos, sendo 8 dissertações e uma tese. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, um trabalho foi excluído por não atender ao escopo desta pesquisa, restando 7 dissertações e uma tese, totalizando 8 documentos para análise.

Com os descritores “Estudos Culturais *AND* livro didático”, foram localizados 1.638 documentos. Aplicamos os filtros: Programa: Programa de Pós-graduação em Educação; Assunto: livro didático; Data de defesa: 2009 a 2024. Após a aplicação dos filtros, restaram 5 trabalhos, sendo 2 dissertações e 3 teses. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, identificamos que apenas um dos trabalhos atendia aos critérios de inclusão, ou seja, abordava o livro didático da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, não foi considerado por já ter sido analisado em outra busca.

Ainda na base BDTD, ao utilizarmos os descritores “Educação de Jovens e Adultos *AND* Estudos Culturais”, foram localizados 880 trabalhos. Mais uma vez houve a necessidade de filtrar os resultados. Para isso, foram aplicando os seguintes critérios: Programa: Programa de Pós-graduação em Educação; Assunto: Educação de Jovens e Adultos; Data de defesa: 2009 a 2024. Após o refinamento dos resultados, restaram 9 documentos, sendo 5 teses e 4 dissertações. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, apenas um trabalho atendia aos critérios de inclusão, mas não foi considerado por já ter sido localizado em outra busca.

Na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Educação de Jovens e Adultos *AND* livro didático”, foram localizados 132 trabalhos. Diante da necessidade de refinar os resultados, aplicamos os seguintes filtros: Ano: 2009 a 2024; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de avaliação: Educação; Área de concentração: Educação; Nome do Programa: Educação. Após o refinamento dos dados, elencamos 11 trabalhos, sendo 7 dissertações e 4 teses. Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e resumos, e selecionamos 7 trabalhos, dos quais 2 eram teses e 5 dissertações.

Com a utilização dos descritores “Estudos Culturais *AND* livro didático”, foram localizados 671 trabalhos, sendo 506 dissertações e 144 teses. Após aplicar filtros como Ano: 2009-2024, Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas, e Área de Concentração: Educação, restaram 12 trabalhos, dos quais 11 eram dissertações e 1 tese. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, apenas um trabalho atendeu ao escopo deste estudo, mas não foi considerado por já ter sido analisado em outra busca.

Utilizando os descritores “Educação de Jovens e Adultos *AND* Estudos Culturais”, foram localizados 479 trabalhos. Após aplicar os filtros Ano: 2009 a 2024, Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas, Área de Avaliação: Educação, Área de Concentração: Educação, e Nome do Programa: Educação, restaram 32 trabalhos, dos quais 17 eram dissertações e 15 teses. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, apenas um trabalho se encaixou nos critérios de inclusão, mas foi desconsiderado, pois já havia sido examinado em uma busca anterior.

Na base de dados *Web of Science*, com os descritores "Educação de Jovens e Adultos *AND* livro didático", foram localizados 3 artigos científicos, dos quais apenas dois foram considerados para este estudo. Ao utilizar "Educação de Jovens e Adultos *AND* Estudos Culturais" como descritores, encontramos 4 artigos, porém nenhum atendia aos critérios de inclusão. Por fim, com "Estudos Culturais *AND* livro didático" foi localizado um artigo, mas este também foi descartado por não atender aos critérios estabelecidos. Dessa forma, apenas 2 artigos foram incluídos neste trabalho.

Com base nos resultados descritos, foram inventariados dezessete trabalhos nas três bases de dados que atendem aos requisitos de inclusão para este estudo, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos produzidos nos anos de 2009-2024.

TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO/REVISTA
1- Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.	BILRO, Fabrini Katrine da Silva.	Tese	2023	Universidade Federal de Pernambuco.
2- Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de Ciências da Natureza do PNLD/EJA 2014.	MARQUES, Youry Souza.	Dissertação	2021	Universidade Federal de Uberlândia.
3- Processos de identificação e comportamento de deferência em materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos.	PEREIRA, Anderson de Carvalho.	Artigo	2021	Educação em Revista
4- A educação ambiental nos livros didáticos de ciências da Educação de Jovens e Adultos.	FONSECA, Débora Motta da.	Dissertação	2019	Universidade Federal de Goiás.
5- A história da África: cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos.	SANTOS, Pedro de Sousa.	Tese	2018	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
6- Novas tecnologias e livro didático da EJA: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda.	PEDROSO, Luís Marcelo de Araújo	Dissertação	2018	Universidade Federal do Pará.
7- Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos: O ensino de	MAURÍCIO, Suelen Santos.	Dissertação	2018	Universidade do Estado de Santa Catarina.

Geografia pelos Livros Didáticos.				
8- O livro didático para o ensino de matemática: análise sobre o conteúdo de matemática financeira nos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.	LIMA, Ivonildo Ferreira.	Dissertação	2018	Universidade Federal de Alagoas.
9- Desenvolvimento de um caderno temático inspirado em temas ambientais tratados na coleção Viver, Aprender: uma proposta para a formação docente na EJA.	GONÇALVES, Wasley Wagner.	Dissertação	2017	Universidade Federal de Ouro Preto.
10- O livro didático de Ciências da natureza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás.	MOREIRA, Fabíola Correia de Souza Araújo.	Dissertação	2017	Universidade Federal de Goiás.
11- A educação de Jovens e Adultos na rede estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia.	ZEITOUNE, Rachel Romano.	Dissertação	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
12- Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático.	ALVES, Maria Lígia Isídio.	Dissertação	2017	Universidade Federal da Paraíba.
13- "Mas Pode Ser Diferente, Não É, Professora?: análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino da Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas.	COSTA, Carla Navarro.	Dissertação	2016	Universidade Federal de Alagoas.
14- O livro didático na EJA: possibilidades para (re)invenção de práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar.	OLIVEIRA, Elisabete Duarte de.	Tese	2015	Universidade Federal de Alagoas.
15- Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos.	LIMA, Edna Ribeiro Ferreira.	Dissertação	2014	Universidade Federal da Paraíba.
16- Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da Educação de Jovens e Adultos.	ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis.	Artigo	2014	Revista Brasileira de Educação.
17- O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do	SANTANA, Simone Cristina de.	Dissertação	2012	Universidade Estadual de Maringá.

Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.				

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar o quadro acima, identificamos que o maior número de trabalhos se concentra nos anos de 2018 e 2017, com três dissertações e uma tese em 2018 e quatro dissertações em 2017. Nos anos de 2023 e 2015, há o registro de uma tese em cada ano. Já em 2021 e 2014, a produção inclui uma dissertação e um artigo por ano, enquanto, em 2019, 2016 e 2012, foi registrada uma dissertação por ano. Um aspecto comum entre as produções de 2017 é a análise da Coleção Viver, Aprender do Ensino Médio, do PNLD EJA 2014, que foi a única obra disponível no Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 para o Ensino Médio.

Em relação às instituições de origem dos documentos, considerando dissertações e teses, encontramos mais de uma pesquisa apenas na Universidade Federal de Alagoas, com 3 trabalhos, e na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Goiás, com 2 trabalhos cada, o que demonstra a ausência de concentração de pesquisas por instituição. Vale ressaltar que as pesquisas da Universidade Federal da Paraíba pertencem à mesma linha de pesquisa: Educação Popular.

A partir da análise dos trabalhos localizados nesta pesquisa, organizamos os estudos em dois eixos temáticos: Eixo 1 - Pesquisas que abordam o livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; e Eixo 2 - Pesquisas realizadas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais. Essa organização se justifica por serem esse o componente curricular, o nível de ensino e o campo teórico desta investigação. Além disso, os trabalhos foram dispostos no quadro abaixo, com base nos temas abordados por cada um deles.

Quadro 2 - Eixo 1: Pesquisas sobre livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental EJA

TEMAS ABORDADOS	AUTORES E DATAS DE PUBLICAÇÃO
Gêneros discursivos nos livros didáticos da EJA	BILRO (2023) PEDROSO (2018) COSTA (2016) OLIVEIRA (2015) SANTANA (2012)
Relações de saberes nas práticas pedagógicas dos livros didáticos da EJA	ALVES (2017)
Discurso visual nos livros didáticos da EJA	LIMA (2014)

Fonte**:** Elaboração própria.

Ao observar o Quadro 2, identificamos que alguns temas são recorrentes em determinadas pesquisas. A abordagem sobre gêneros discursivos nos livros didáticos da EJA foi identificada nos trabalhos de Bilro (2023), Pedroso (2018), Costa (2016), Oliveira (2015) e Santana (2012), que desenvolveram seus estudos a partir dos gêneros discursivos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA.

A pesquisa de Bilro (2023) apresentou as seguintes questões de pesquisa: "Como se dá o processo de didatização dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à EJA? Como os professores da EJA tratam dessas didatizações em suas práticas de ensino?" (Bilro, 2023, p. 14). Com base nesses questionamentos, a autora se propôs a "analisar propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais presentes na Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, manual do professor, do PNLD EJA 2014, bem como a didatização dos docentes diante do que é proposto para o ensino da oralidade no contexto dessas obras". A autora constatou que o material analisado apresenta propostas pedagógicas voltadas ao ensino da língua oral, abordando a oralidade como instrumento de interação e o estudo dos gêneros orais como objetos de ensino. No entanto, a coleção não apresenta um grande número de propostas que envolvem o ensino sistemático dos textos orais.

A pesquisa de Pedroso (2018) teve como objetivo "propor uma abordagem pedagógica, por meio do gênero propaganda, considerando o uso das NTICs[14] e sua relação com o Livro Didático da EJA (3ª etapa), em uma escola pública da periferia de Belém" (Pedroso, 2018, p. 7). Para isso, foi aplicada uma intervenção didática, envolvendo atividades de leitura e escrita associadas ao uso de tecnologias (celular, computador e *tablet*), em uma turma da 3ª etapa da EJA de uma escola estadual de Ensino Fundamental em Belém-PA. As atividades propostas visaram coletar dados para verificar de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir com as propostas de ensino apresentadas nos livros didáticos.

O livro didático analisado foi EJA Moderna, da editora Moderna, destinado à 3ª etapa (6º ano do Ensino Fundamental) para os anos de 2014, 2015 e 2016. A pesquisa concluiu que a obra didática analisada apresenta pouca relação com o uso das NTICs, pois o material traz poucas orientações para o uso dessas ferramentas. No entanto, constatou-se que é possível utilizar as tecnologias junto ao livro didático para potencializar o ensino em sala de aula da EJA em todas as disciplinas, especialmente no ensino da língua materna.

O trabalho de Costa (2016) analisou as propostas de ensino de literatura a partir de textos da coleção *Tempo de Aprender*, do PNLD EJA 2014, editado pela IBEP e publicado em 2009,

[14] Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

volume único para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo "analisar o desenvolvimento da leitura com base na articulação entre experiências cotidianas e leituras literárias e estéticas no ensino de Língua Portuguesa de educandos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 6º ano, de uma escola pública de Alagoas" (Costa, 2016, p. 8). A autora desenvolveu uma proposta de intervenção a partir dos textos literários e pictóricos presentes no material analisado, com o intuito de conduzir os discentes a uma leitura crítica. Como resultado, os estudantes interagiram, dialogaram com os textos, refletiram sobre a própria realidade e expressaram seus pontos de vista.

A pesquisa de Oliveira (2015) explorou gêneros textuais nos livros de Língua Portuguesa da EJA com o objetivo de "compreender o processo de (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos nos espaçostempos que ocupam, sobretudo, no espaçotempo de uso do LD" (Oliveira, 2015, p. 16). Realizada em uma turma de 3ª fase (pós-alfabetização) da EJA, em uma escola em Maceió-AL. A pesquisa analisou textos de uma coleção de três volumes: volume único – Alfabetização (Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática) e volumes 1 e 2 – Ensino Fundamental. Foram analisadas quatro unidades da seção de Língua Portuguesa, embora a pesquisa não tenha especificado de quais volumes, utilizando como documentos de análise os textos e atividades propostas que abordam a temática de cultura e práticas culturais.

A partir das análises, a autora constatou que o material didático pesquisado "trata as culturas como práticas folclorizadas e que ao tentar abordar o multiculturalismo o faz a partir da guetização cultural e do reducionismo identitário" (Oliveira, 2015, p. 144). O tratamento dado às culturas apresenta-se no singular, com ênfase na valorização da língua portuguesa baseada na linguagem padrão, privilegiando uma perspectiva única de cultura. No entanto, a pesquisa revelou que os estudantes da EJA conseguem subverter essas propostas e apresentar outros sentidos de cultura, por meio da interação verbal nos diálogos em sala de aula, demonstrando possibilidades para (re)invenções.

Santana (2012) analisou duas coleções do PNLD EJA do Ensino Fundamental: Tempo de Aprender (Editora IBEP, 2007) e Viver, Aprender (Editora Global em parceria com a Ação Educativa, 2009), com o objetivo de "verificar de que maneira as duas coleções didáticas indicadas pelo PNLD EJA para o segundo segmento do Ensino Fundamental propõem o estudo do gênero notícia, o qual possui grande relevância social" (Santana, 2012, p. 7). A pesquisa examinou as propostas de ensino voltadas para o gênero notícia em todos os componentes curriculares das duas coleções e constatou que cada um apresenta o gênero de forma variada.

No entanto, a investigação concluiu que apenas no componente de Língua Portuguesa da coleção Tempo de Aprender são desenvolvidas atividades que capacitam os estudantes a se tornarem leitores críticos desse tipo de texto, atendendo às orientações dos PCNs e das Diretrizes Curriculares da EJA para o trabalho com gêneros textuais. Nesse componente, há uma preocupação em apresentar o gênero, suas características e finalidade aos estudantes. Assim, "cabe ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade maior de situar o aluno com relação ao gênero do discurso" (Santana, 2012, p. 206). No entanto, ambas as coleções não incentivam a produção textual de maneira significativa.

A investigação de Alves (2017),[15] intitulada *Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático,* teve como objetivo "compreender como ocorrem as relações de saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos a partir do uso do livro didático" (Alves, 2017, p. 31). Para esse estudo, a autora analisou o livro didático da Coleção *EJA Moderna* do PNLD EJA, triênio 2014, 2015 e 2016, vol. 1, adotado em uma turma multisseriada (alfabetização e pós-alfabetização). A turma participante da pesquisa era composta por estudantes da alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada em uma comunidade rural de Gravatá (PB).

O uso do livro didático foi analisado no contexto da sala de aula, o que permitiu à autora observar como as práticas pedagógicas se desenvolviam a partir desse material, levando em consideração as diferentes relações de saberes. O livro foi utilizado tanto no processo de alfabetização (leitura e sistematização da escrita) quanto no ensino de matemática (conteúdos de adição e subtração). A conclusão da análise mostrou que há uma diversidade de saberes em jogo: aqueles trazidos pelos conteúdos, os que são construídos na prática pedagógica dos professores da EJA e os saberes dos próprios estudantes. A pesquisa também destacou que o fazer pedagógico carrega intencionalidade, e não é neutro, especialmente na construção dos saberes escolares apresentados por meio dos conteúdos.

O trabalho de Lima (2014), intitulado *Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos,* teve como objeto de análise o discurso visual presente nos livros didáticos da disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da alfabetização ao 9º ano, que fazem parte do PNLD EJA 2011 – 2013[16], utilizados nas escolas

[15] A dissertação de Alves (2017) foi inserida nesse eixo por ter trabalhado com o componente de Língua Portuguesa e Matemática na alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental.
[16] As obras analisadas foram: *Coleção Tempo de Aprender* (6º ao 9º ano); *Coleção É bom Aprender*: letramento e alfabetização linguística e matemática: Educação de Jovens e Adultos – EJA – volume único; *Coleção É Bom Aprender*: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes – EJA – volume 1; *Coleção É Bom Aprender*: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes – EJA – volume 2.

do estado da Paraíba no ano de realização do estudo. Para isso, o objetivo geral da investigação foi "analisar o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA" (Lima, 2014, p. 36). A pesquisa utilizou como aporte teórico e metodológico os pressupostos de Michel Foucault, fundamentados na obra *A Arqueologia do Saber* (2000), para responder à questão que norteou a investigação: Qual o discurso visual presente no livro didático de Língua Portuguesa da EJA? A partir das análises, a autora constatou que os textos visuais presentes nos materiais analisados se articulam a "regimes de verdade, ideologias, identidades forjadas, formando assim uma maneira particular de ver, ler, dizer, escrever e interagir com o mundo pelas lentes do discurso visual" (Lima, 2014, p. 156).

Buscando uma aproximação com o campo teórico dos Estudos Culturais, que fundamenta nossa investigação, elencamos as pesquisas realizadas a partir desse aporte teórico e os temas abordados no eixo 2.

Quadro 3 - Eixo 2: Pesquisas realizadas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais

TEMAS ABORDADOS	AUTORES E DATAS DE PUBLICAÇÃO
Corpo, gênero e sexualidade nos livros didáticos da EJA	MARQUES (2021)
Diversidade cultural nos livros didáticos da EJA	MAURICIO (2018)

Fonte**:** Elaboração própria.

O trabalho de Marques (2021), intitulado *Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de Ciências da Natureza do PNLD/EJA 2014,* visou "analisar os dizeres sobre corpo, gênero e sexualidade nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza da *Coleção Viver e Aprender* do PNLD EJA 2014 Ensino Médio" (Marques, 2021, p. 26). Essa coleção é composta por três volumes, um para cada área do conhecimento, e foi a única obra aprovada pelo PNLD EJA 2014 para o Ensino Médio. A investigação se fundamentou no campo dos Estudos Culturais, permitindo ao autor pensar o livro didático da EJA como uma produção cultural. Dentre os resultados, constatou-se que o livro didático analisado "demonstra, desde a sua carta de apresentação, fortes indícios da naturalização da linguagem excludente de gênero – uma linguagem centralmente masculina" (Marques, 2021, p. 182).

Por sua vez, Maurício (2018) em sua pesquisa intitulada *Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos: O ensino de Geografia pelos Livros Didáticos*, baseou-se na abordagem pós-estruturalista dos Estudos Culturais para "investigar de que modo a diversidade cultural é abordada e atravessa os conteúdos e temas de Geografia nos livros didáticos de EJA

dos anos finais do Ensino Fundamental" (Maurício, 2018, p. 26). Para isso, a autora analisou três coleções de livros didáticos do PNLD EJA de 2014, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental: *Saberes da vida, saberes da escola* (Editora Ática), *EJA Moderna* (Editora Moderna) e *Alcance EJA* (Editora Positivo). O objetivo foi identificar como a diversidade cultural é abordada nos livros didáticos de Geografia destinados à EJA. Para essa análise, foi adotada a metodologia da Teoria Queer, que, segundo Maurício (2018), se pauta em procedimentos que visam desconstruir os objetos de análise e desnaturalizar concepções fixas. A seguir, a autora voltou-se para o estudo dos textos e imagens presentes nos materiais, sem considerar seu uso em sala de aula. De maneira geral, concluiu-se que as três coleções abordam a diversidade cultural de forma distinta.

As demais pesquisas apresentadas no Quadro 1, embora também se concentrem nos livros didáticos da EJA, não estão diretamente relacionadas à nossa investigação, pois não abordam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. São elas: Fonseca (2019), Santos (2018), Lima (2018), Moreira (2017), Gonçalves (2017), Zeitoune (2017), Adelino e Fonseca (2014) e Pereira (2021).

Diante dos resultados elencados, é possível identificar que não há recorrência de um mesmo autor com mais de um trabalho, o que sugere que a continuidade das pesquisas na área ainda é limitada. Isso levanta a hipótese de que a institucionalização desse campo de pesquisa no Brasil ainda é frágil.

Além disso, a revisão de literatura nos proporcionou uma visão ampla da produção acadêmica a partir dos descritores e do recorte temporal utilizados nas buscas, sendo de extrema importância para a orientação desta e de futuras pesquisas. Concluímos que a proposta de pesquisa desta tese não foi contemplada nos trabalhos analisados, sendo, portanto, inédita.

No capítulo seguinte, apresentamos a contextualização da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde o período colonial, destacando os principais movimentos e campanhas de educação voltados para o público jovem e adulto. Essa contextualização contribui para a compreensão dos desafios enfrentados por educadores e estudantes dessa modalidade de ensino no cenário educacional brasileiro.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PERÍODO COLONIAL A PRIMEIRA REPÚBLICA (1549-1930)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se iniciou durante o período colonial, com a chegada dos primeiros jesuítas em 1549. A política colonizadora adotada por esses religiosos baseava-se na conversão dos nativos à fé católica, por meio da catequese e da instrução. Segundo Paiva (2003, p. 193), os padres jesuítas tentavam a "catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização e a transmissão do idioma português serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos". Nesse período, a leitura e a escrita não eram vistas como ferramentas essenciais para as atividades atribuídas aos colonizados. Assim, a alfabetização não era considerada tão relevante, visto que até mesmo em Portugal o sistema de ensino ainda estava se estruturando. Como Paiva (2003, p. 67) observa, "o analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e à família real".

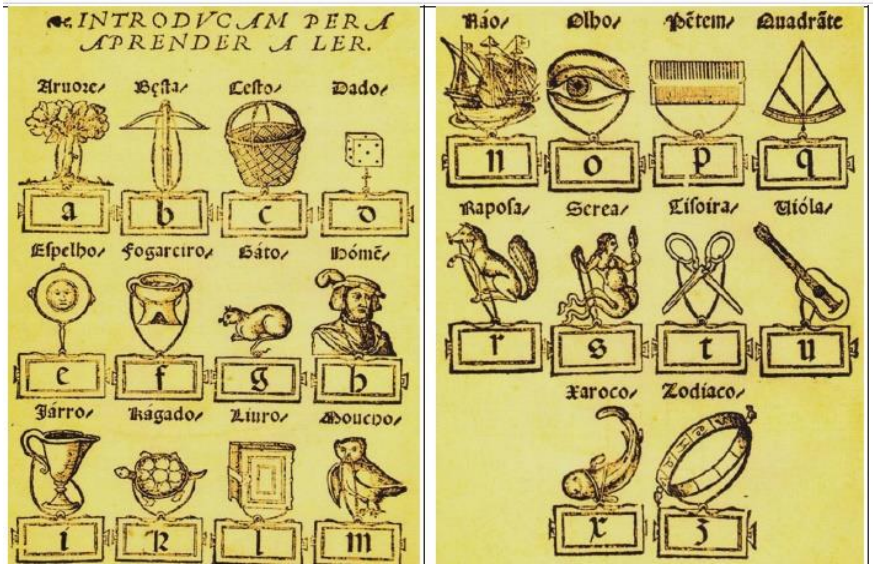
Quanto ao que era ensinado à população adulta naquela época, Paiva (2003, p. 66) ressalta que o ensino "reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e escrita". Dessa forma, a educação oferecida aos adultos estava diretamente ligada aos interesses da igreja e dos colonizadores portugueses, funcionando como um instrumento de disseminação da religião católica e de aculturação ao domínio português. Como afirmado:

> [...] tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

As ações relacionadas ao ensino ficaram sob a responsabilidade dos padres jesuítas durante muito tempo. Como afirma Ghiraldelli Júnior (2009, p. 25), "a atividade educativa tornou-se a principal tarefa dos jesuítas" por meio da Companhia de Jesus, criada pela Igreja Católica em 1540, e que "tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira" (Strelhow, 2010, p. 51).

Para a efetivação desse processo de ensino, os padres começaram a organizar as classes de ler e escrever direcionadas às crianças, com o objetivo de introduzir a língua portuguesa por meio da alfabetização e da catequese. Vale ressaltar que a organização do ensino pelos jesuítas era direcionada para o público masculino; nesse período, as mulheres ainda não tinham acesso à escola. Aos poucos, as escolas de leitura e escrita se multiplicaram, as classes de gramática e os colégios foram organizados, o ensino profissional foi instituído e, mais tarde, os seminários foram criados. A metodologia adotada nesses colégios era o sistema *Ratio Studiorum*[17] (Ordem dos Estudos). O primeiro material didático impresso para o ensino de leitura, com base nessa metodologia, foi a *Cartilha para Aprender a Ler* (1539), de João de Barros, que "é um compêndio onde se apresentam as letras do alfabeto, silabário e textos em forma de orações cristãs" (Vieira, 2017, p. 55). Cumpre a dupla função de alfabetizar e evangelizar, conforme o sistema *Ratio Studiorum*. Para ilustrar[18] esse artefato, a Figura 1 traz o alfabeto em letra de imprensa da época associado à imagem.

Figura 1 - Alfabeto ilustrado da *Cartilha para Aprender a Ler*, de João de Barros



Fonte: Vieira (2017, p. 57).

[17] Método de ensino criado por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educativas dos padres jesuítas, tanto na metrópole quanto na colônia. O sistema estabelecia o currículo, a orientação e a administração a ser seguida pelo sistema de ensino.

[18] Destacamos que traremos ilustrações de livros e materiais didáticos mencionados nesta pesquisa.

Em relação à oferta de ensino no período colonial, cabe ressaltar que não era possível atender a todos os meninos indígenas. Dessa forma, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados e, por meio deles, exercer influência sobre os adultos (Paiva, 2003, p. 66). Nas palavras de Soares e Galvão (2011, p. 259), "As crianças eram tomadas como a base da ação educativa, pois, de um lado, através do trabalho com elas, visualiza-se a formação de uma geração católica e, de outro, funcionavam como agentes multiplicadores junto aos adultos com quem conviviam [...]". Nesse sentido, Ferreira Júnior (2010, p. 26) pontua que, "no contexto do Brasil Colonial, a educação jesuítica foi, a um só tempo, elitista e excludente", considerando que a educação de caráter propedêutico excluía os escravos, grande parte dos índios, os mestiços, os brancos pobres e as mulheres.

Paiva (2003) ressalta que, apesar das recomendações constantes nos Regimentos, de que os indígenas pacificados e convertidos deveriam ser aldeados para que pudessem ser ensinados e doutrinados na fé católica, o ensino ofertado aos adultos indígenas se restringiu a três objetivos claros por parte da coroa portuguesa: catequização, subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra que atendesse às necessidades econômicas do período colonial, o que raramente abrangia a leitura e a escrita. Em síntese, o sistema de ensino formal dos padres não foi organizado para atender as pessoas adultas analfabetas. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Com isso, houve uma "desorganização do sistema de ensino e somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109). Isso deixou em evidência a falta de interesse por parte do governo em ofertar instrução para os adultos analfabetos.

Entre 1750 e 1777, o Marquês de Pombal, ministro de Estado em Portugal, implantou uma série de mudanças no sentido de adaptar a colônia às transformações que ocorriam na Europa nos setores econômico, político e cultural. Dentre essas mudanças, destacava-se a implantação dos ideais iluministas. A partir desse período, a educação passou a ser de responsabilidade do governo imperial. Como parte da política pombalina, foram criadas as aulas régias, que consistiam em aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, destinadas "aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se a população negra e indígena" (Strelhow, 2010, p. 51). Esse modelo de ensino também excluía a população adulta iletrada. Nesse período, a educação era destinada a uma parcela da elite, deixando de fora grande parte da sociedade. A esse respeito, Soares e Galvão pontuam que:

> O período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de

> adultos. A ênfase da política pombalina estava no sistema secundário, organizado através do sistema de aulas régias (Galvão, 2011, p. 259).

As aulas régias eram sistematizadas pelos próprios professores, que, ao organizarem o local onde elas ocorreriam, cobravam do governo o pagamento pelo trabalho desempenhado. No campo da educação brasileira, essas aulas marcaram a primeira experiência de ensino desenvolvida pelo governo. A respeito das mudanças na educação implantadas pelo Marquês de Pombal, é interessante assinalar que:

> A primeira questão a se considerar diz respeito aos conteúdos da educação propriamente ditos. Nesse ponto não houve mudanças substantivas, pois a educação pombalina não diferiu da educação jesuítica em relação ao seu caráter literário e verbalista, ou seja, não aplicada ao mundo do trabalho que gerava a sustentação material da sociedade (Ferreira Júnior, 2010, p. 29).

Essas modificações visavam restabelecer o poder absoluto da coroa portuguesa. Para isso, extinguiu-se o modelo de ensino que, até então, era promovido pelos jesuítas; entretanto, não obtiveram o êxito esperado. Todas as iniciativas adotadas pelo Marquês de Pombal objetivavam garantir os interesses do governo português, em uma tentativa de modernizar a sociedade e desenvolver a economia portuguesa.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, o Rio de Janeiro passou a ser a sede do governo português, fato que influenciou diretamente o ensino. Nesse período, muitas ações foram realizadas para que o ambiente se assemelhasse ao que a corte estava acostumada. Dentre essas ações, ocorreram alterações no sistema de ensino, que foi estruturado da seguinte maneira: nível primário, nível secundário e nível superior.

A promulgação da Constituição de 1824 trouxe a garantia de "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", sem distinção de idade, estendendo esse direito aos adultos sem escolarização. Mas, de modo efetivo, esse direito não alcançou escravos, indígenas e mulheres. E, "pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o Período Imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109). Isso comprova que a garantia de direito estabelecida em lei não foi suficiente para que a população adulta analfabeta tivesse acesso à educação.

No que se refere à educação formal para mulheres no Brasil, vale pontuar que as primeiras iniciativas só ocorreram com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que determinou a criação de escolas elementares para meninos e

meninas nas vilas e cidades mais populosas. No entanto, o currículo escolar não era igual, e as salas eram separadas por sexo. Louro (2020, p. 444) pontua que "ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura". Embora a Lei tenha dado às mulheres o direito de frequentar o ensino elementar, e de poderem ensinar[19] para salas de meninas, elas não recebiam o mesmo conteúdo que os meninos. Eram preparadas para atividades relacionadas ao cuidado do lar, para serem boas esposas, donas de casa e mães.

Arroyo (2005, p. 221) afirma que "a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares". Nesse contexto, insere-se o público da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos excluídos socialmente e com características educacionais próprias.

O reconhecimento da necessidade de instrução para as pessoas adultas iletradas e as primeiras classes noturnas para esse público tiveram início nos tempos do Império. Nesse período, a legislação fazia poucas referências à educação de adolescentes e adultos. Com o Ato Adicional de 1834, as províncias começaram a organizar seus sistemas de ensino nos níveis primário e secundário, e em algumas foram registradas iniciativas de educação elementar para esse público. Em vista disso, há registros de salas de aulas noturnas para adultos organizadas espontaneamente por professores e por associações em algumas províncias (Beisiegel, 2004). Vale destacar que as escolas noturnas eram mantidas pelo governo de cada província.

As primeiras escolas noturnas para adultos foram institucionalizadas pelo Regulamento de 1854, porém não se efetivaram de imediato. Paiva (2003, p. 195) pontua que "a primeira de que temos notícia é a de São Bento, no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz e em funcionamento em 1860". A partir desse momento, as escolas noturnas começaram a se multiplicar na maioria das províncias do Império. Mas, algumas não tiveram longa duração, sendo extintas em várias regiões por não alcançarem os resultados esperados e pela baixa frequência. Foram encerradas na Paraíba, em Pernambuco, em Alagoas e no Rio de Janeiro. Nos anos de 1880, as escolas noturnas foram incentivadas em decorrência da Lei Saraiva[20], que vedava o voto de analfabeto.

---

[19] Foi nesse contexto que as mulheres ingressaram no magistério, devido à necessidade de professoras para ensinar nas classes femininas. Além disso, "o magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher" (Louro, 2020, p. 451).

[20] A Lei Saraiva manteve o sistema de voto censitário estabelecido pela Constituição de 1824 e acrescentou a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral. Mais de um século depois, com a Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, os analfabetos finalmente conquistaram o direito de votar.

A respeito das taxas de analfabetismo no país, "o primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas" (UNESCO, 2008, p. 24). Como demonstram os dados, o analfabetismo estava presente em todas as camadas sociais e não estava associado, de forma direta, à pobreza e à exclusão social. Dessa forma, na primeira metade do século XIX, não saber ler e escrever não impedia os proprietários de terras de exercer o poder, votar e ser votado. Assim, "eleger e ser eleito dependia da prova de renda e não da capacidade de ler e escrever" (Di Pierro; Galvão, 2007, p. 34). Eram excluídos do processo político os pobres, que não podiam comprovar sua renda, e as mulheres.

O preconceito contra o analfabeto foi se construindo ao longo da história do Brasil. Di Pierro e Galvão (2007) destacam que os contextos históricos foram decisivos para a formação desse preconceito, pois, em momentos distintos, a identidade da pessoa analfabeta foi sendo moldada de forma diferente na sociedade brasileira desde o período colonial.

Em 1878, o ministro Leôncio de Carvalho reconheceu a importância do ensino primário para adultos analfabetos. No mesmo ano, o Decreto de 6 de setembro "criava-se um curso noturno em cada uma das escolas públicas do Município da Corte" (Beisiegel, 2004, p. 74), atendendo à necessidade de instrução para o público adulto. Entretanto, nesse período, a educação infantil também clamava por atenção, e o sistema de ensino necessitava de melhorias. Beisiegel (2004, p. 76) afirma que "ao findar o Império, para uma população de cerca de 14 milhões de habitantes, estavam matriculados em todas as escolas no país menos de 250 mil alunos", o que evidencia a deficiência do sistema de ensino do Período Imperial.

Após a Proclamação da República, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, algumas medidas foram implementadas pelo governo federal no campo educacional, visando à reorganização do ensino secundário e superior. Entre elas, destaca-se a Reforma Benjamin Constant (1891)[21], a Lei Rivadávia Correia (1911)[22], a Reforma Carlos Maximiniano (1915)[23] e a Reforma Rocha Vaz (1925)[24].

---

[21] Foi instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Essa reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criou o Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do magistério; estabeleceu o Exame de Madureza, que garantia aos estudantes aprovados a certificação do ensino secundário e a matrícula no ensino superior.

[22] Deu total liberdade aos estabelecimentos escolares, a frequência à escola passou a não ser obrigatória, desoficializando o ensino.

[23] Reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado que havia sido retirada, em síntese, a Reforma Carlos Maximiniano foi uma reação às medidas da Lei Rivadávia.

[24] Foi uma tentativa de "ordenar um acordo entre o que se fazia nos estados e o que se fazia na União, ao menos quanto à promoção da educação primária e a eliminação dos exames preparatórios e parcelados". (Ghiraldelli Jr., 2009, p.35).

Paiva (2003) apresentou um balanço da oferta de ensino elementar, comparando a oferta no final do Império com a primeira metade da República Velha (os primeiros 25 anos), e concluiu que, a partir dos dados analisados, "pouco se fez pela difusão do ensino, mantendo-se constante o ritmo de crescimento da rede escolar elementar no final do Império e início do período republicano" (Paiva, 2003, p. 94). Não havia uma mobilização concreta em favor da difusão do ensino. A demanda por educação popular era crescente, mas seu atendimento era precário e concentrado nas maiores cidades. Como resultado, os índices de analfabetismo chamavam a atenção, como demonstram os dados dos censos de 1890 e 1900:

> O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos) (Paiva, 2003, p. 95).

Os dados mostram que o analfabetismo continuava sendo um problema a ser resolvido no Brasil. "O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110). A partir de 1920, iniciou-se uma ampla reivindicação em favor da educação popular, com o objetivo de combater o analfabetismo no país. Bertoletti (2006, p. 31) destaca que "no início do período republicano, no Brasil, o analfabetismo emergiu como um problema de ordem política, uma vez que o voto era proibido aos analfabetos".

Durante a Primeira República, as iniciativas de implementação do ensino para adultos eram competência exclusiva de cada estado. Assim, quase todos passaram a desenvolver alguma atividade voltada para a oferta de ensino a esse público. Também são registradas as Escolas Regimentais, criadas em 1913, visando ofertar instrução aos recrutas analfabetos. No entanto, essas ações não eram suficientes para atender a todas as pessoas adultas iletradas.

Quanto ao ensino elementar nesse período, manteve-se a situação criada pelo Ato Adicional de 1834, que concedia autonomia a cada província para organizar seu sistema de ensino primário e secundário. Dessa forma, as melhorias registradas nessa área ocorreram nos estados com maior crescimento econômico.

Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas no ensino elementar, iniciativas começaram a surgir com o objetivo de atender ao público de jovens e adultos, dando origem a campanhas que buscavam combater o analfabetismo e ampliar o acesso à educação, tema que será tratado a seguir.

2.2 CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir de 1930, registram-se as primeiras iniciativas governamentais para a educação de adultos no cenário da educação brasileira. Com o fim do governo Vargas/Estado Novo (1937-1945) e o término da 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava o governo para promover a integração dos povos, a paz e a democracia. Esses fatores contribuíram para que a educação elementar fosse incentivada, pois havia interesse político em aumentar as bases eleitorais, tornando urgente o investimento na alfabetização de adultos. É importante pontuar que, até então, as mulheres não tinham direito de votar, só conquistando esse direito em 1932. Podemos, assim, levantar a hipótese de que o analfabetismo entre as mulheres não despertava grande preocupação por parte do governo, considerando que elas não podiam votar e que havia um interesse em aumentar o número de eleitores masculinos.

Nesse contexto, os problemas educacionais passaram a interessar o governo, e a educação de adultos passou a fazer parte de suas pautas. Uma das ações implantadas pelo poder público foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Somente em 1953, passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com a "finalidade de reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos" (Haddad, 1991, p. 92). A criação dessa instituição contribuiu para que ações governamentais fossem direcionadas aos jovens e adultos analfabetos. Vale ressaltar que, nesse período, "o Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta" (Fávero, s/d, p. 2). O analfabetismo representava um problema para o desenvolvimento do país, sendo considerado uma "chaga" nacional que precisava ser combatida. Na década de 1940, devido ao elevado número de analfabetos, as campanhas de alfabetização de adultos, voltadas para as camadas pobres da população urbana e rural, começaram a ganhar relevância no Brasil.

A primeira iniciativa governamental no âmbito da Educação de Jovens e Adultos ocorreu em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Essa campanha foi fortemente influenciada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), embora não tenha sido um resultado exclusivo dessa organização, já que o Brasil apresentava uma crescente demanda por alfabetização de adolescentes e adultos, devido às

exigências das relações de produção e à formação de eleitores, além dos altos índices de analfabetismo. Di Pierro e Galvão (2007) relatam que, no contexto da CEAA, a pessoa analfabeta era vista como alguém sem independência econômica, política e social, um ser improdutivo.

É importante destacar que as cartilhas para alfabetização e leitura já circulavam no Brasil desde o Período Colonial (Silva, 2018). Nesse contexto, merece menção a *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*, de autoria de Lourenço Filho, publicada em 1928 pela Companhia Melhoramentos e editada até 1986. Destinada ao ensino de alfabetização de crianças e adultos, o título reflete a preocupação do autor em oferecer uma educação acessível ao povo e que apresentasse resultados imediatos. Em estudo sobre esse material, Bertoletti (2011, p. 102) concluiu que "o projeto de alfabetização de Lourenço Filho sintetizado em *Cartilha do Povo* correspondeu à tentativa de responder aos anseios e necessidades da época em que foi produzida, no que diz respeito à alfabetização de crianças e adultos".

A relevância da Cartilha do Povo na alfabetização de crianças e adultos pode ser observada em sua ampla circulação e impacto. A seguir, apresentamos a capa da obra *Cartilha do Povo*[25], que se tornou um marco na educação popular brasileira:

Figura 2 - Capa de Cartilha do Povo, de Lourenço Filho

Fonte: Farias (2014, p. 15).

[25] A figura representa a capa da Cartilha. Não foi possível apresentar a capa final do material, pois nos documentos consultados foi localizada apenas a capa.

Na Figura 2, vemos a capa da Cartilha do Povo, de Lourenço Filho, da edição 116ª, de 1939, onde, sobre um fundo amarelado, destaca-se a ilustração, em tons marrons, de uma mulher que representa a professora[26], segurando um livro aberto em seu colo. Ao seu redor estão três crianças – uma menina e dois meninos – aparentando idades diferentes. O menino mais novo está lendo no livro, apontando com o dedo o que está sendo lido, enquanto os outros dois, juntamente com a professora, acompanham a leitura. As pessoas representadas são brancas e mostram semblantes de contentamento. Pela proximidade entre os dois meninos, que estão posicionados bem próximos um do outro, notamos uma clara relação de afetividade.

Acima da imagem, em um retângulo marrom, encontra-se o título da cartilha, e abaixo, o subtítulo, seguido pelo nome do autor, a edição e o logotipo da editora. Embora esse material tenha sido destinado à alfabetização de crianças e adultos, a capa não faz referência a homens e mulheres adultos, parecendo mais voltada ao público infantil. Bertoletti (2006, p. 28) ressalta que "as personagens e as ações retratadas nas ilustrações da Cartilha são relacionadas ao mundo infantil". No entanto, independentemente disso, Lourenço Filho teve um papel fundamental na educação de adultos no Brasil, idealizando e coordenando campanhas como a CEAA, contribuindo para a expansão da educação para além do público infantil.

As atividades da campanha não se restringiram apenas ao meio urbano, mas também ao rural, por meio de convênios com os estados e municípios. Tais ações se limitaram à alfabetização, já que, naquele período, era necessário que os adultos aprendessem a assinar o nome para terem direito de voto, ou como Paulo Freire criticou mais tarde, "ferrar o nome" (Fávero, s/d, p. 3). Desse modo, percebe-se que havia um interesse político nas ações desenvolvidas pela CEAA em aumentar o número de eleitores. Reconhecia-se, entretanto, a falência da campanha, que se limitava apenas à alfabetização. Nesse contexto, grupos de educadores discutiam novas diretrizes para o problema da educação de adultos no país, considerando que a insuficiência cultural dos analfabetos era vista como um entrave ao desenvolvimento da nação.

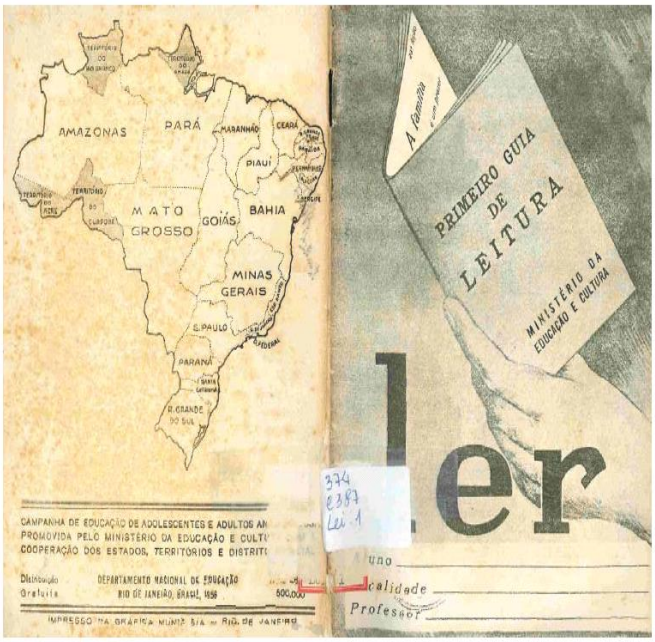
Como método de alfabetização, a CEAA utilizou o Método *Laubach,*[27] de origem norte-americana. As cartilhas utilizadas foram distribuídas pelo Ministério da Educação e elaboradas

[26] A partir da Lei de 15 de outubro de 1827, as mulheres passaram a ter o direito de ser professora, dando início à feminização do magistério, que se intensificou com a criação das Escolas Normais a partir de 1835. A pretensão da criação dessas escolas era formar professores e professoras para atender à crescente demanda nessa área. Aos poucos, as Escolas Normais estavam formando mais mulheres que homens, com isso, as mulheres foram ocupando um espaço que até 1827 era exclusivo de homens.

[27] Método de alfabetização de adultos criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach que consistia, essencialmente, na junção e identificação da letra inicial da palavra e na associação com gravuras. Com esse método, cada lição apresentava as famílias silábicas contidas na palavra-chave para, em seguida, formar novas palavras e, posteriormente, pequenas frases e textos.

com base nesse método. O *Primeiro Guia de Leitura – Ler*, distribuído nas escolas supletivas, utilizou o método silábico, no qual "as lições eram organizadas a partir de palavras-chave, agrupadas segundo suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remetidas a outras palavras para formar pequenas frases" (Silva, 2012a, p. 3).

Figura 3 - Capa do *Primeiro Guia de Leitura* da CEAA



Fonte: Ministério da Educação e Cultura (1956).

Analisando a capa do Primeiro Guia de Leitura da CEAA, vemos a imagem de uma mão esquerda segurando o próprio guia, sobre um fundo acinzentado, aberto no texto intitulado *A família*. A imagem da mão, nesse contexto, pode representar a identidade de pessoas trabalhadoras. Na capa, consta o título da obra, logo abaixo o nome do Ministério da Educação e Cultura. Abaixo da imagem da mão, está grafada a palavra *ler*. Mais abaixo, há um espaço para ser preenchido com o nome do estudante, a localidade e o professor. A contracapa, em tom amarelado, traz o mapa do Brasil da época, com seus estados e territórios, indicando que a CEAA abrangia todo o país. Na parte inferior, encontramos as informações sobre a promoção da CEAA, a distribuição gratuita do material, além do local, ano e a gráfica responsável pela impressão. A respeito do material didático utilizado pela CEAA, Costa sublinha que:

> O Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação elaborou um currículo especial, cartilhas, jornais, folhetos e textos para serem distribuídos em larga escala, por todos os cursos do país. Entre todas as publicações editadas pelo Ministério, o Primeiro Guia

> de leitura (Ler), aparecia como um importante material pedagógico (Costa, 2012, p. 88).

O *Guia de Leitura* foi elaborado por uma comissão composta pelas professoras Dulcie Kanitz Vicente Viana, Helena Maudron e Orminda Isabel Marques. Ele foi resultado de estudos realizados no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que analisaram "o vocabulário médio do adulto, a tabulação de palavras e sílabas, e o sistema de ensino de adultos do Dr. Franck Laubach" (Costa; Araújo, s/d, p. 5). Em conformidade com Beisiegel (2004, p. 105), "o *Primeiro Guia de Leitura* pouco diferia, em orientação ou conteúdo, das demais cartilhas de alfabetização em uso no ensino primário infantil. O mesmo ocorria também com o *Segundo Guia de Leitura*".

O *Segundo Guia de Leitura – Saber* foi elaborado pelo Serviço de Educação de Adultos do Ministério de Educação e Saúde, com o objetivo de dar continuidade aos estudos iniciados no primeiro livro. Esse guia abordava temas como leitura, conhecimentos elementares sobre saúde, higiene, alimentação, técnicas de trabalho cooperativo, além de educação moral e cívica (Beisiegel, 2004). A seguir apresentamos a capa desse material:

Figura 4 - Capa do Segundo Guia de Leitura – Saber da CEAA

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (1960).

A imagem da capa do *Segundo Guia de Leitura*, em xerox, apresenta um homem adulto e uma criança, ambos olhando para o horizonte, enquanto o homem aponta algo com o braço direito. Eles parecem estar em um ambiente natural, cercados por vegetação. Abaixo da imagem, encontra-se o título da obra, seguido por um retângulo branco, com espaço para a indicação do nome do estudante, localidade e nome do docente. Na parte inferior, está o nome do Ministério da Educação e Cultura. Na capa final, na parte superior, vemos a Bandeira do Brasil, e, ao centro, há um fragmento da obra *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, que expressa o sentimento de nacionalismo, relacionado ao símbolo da Bandeira. Na parte inferior, vemos a indicação de que a CEAA era promovida pelo MEC, em cooperação com estados, territórios e o Distrito Federal, além da informação de que a distribuição desse material era gratuita.

Nesse período, muitas escolas supletivas foram criadas para atender ao público analfabeto. Entretanto, todo esse entusiasmo começou a diminuir na década de 1950, pois algumas iniciativas destinadas ao público rural não alcançaram o sucesso esperado, culminando com a extinção da CEAA em 1963. Além disso, o funcionamento da campanha era criticado, chegando-se ao consenso de que ela se limitava apenas a ensinar a ler e escrever, reproduzindo "as mesmas ações e características da educação infantil" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 112). Dessa forma, o adulto analfabeto era tratado como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser escolarizado com os mesmos conteúdos formais do ensino regular, sem considerar sua identidade. Com a extinção da CEAA, as escolas supletivas que permaneceram passaram a ser responsabilidade dos estados e municípios, anteriormente mantidas pelo governo federal.

Em janeiro de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que muito contribuiu para a educação popular e trouxe novas discussões sobre a educação de adultos. A CNEA trazia o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto entre crianças quanto adultos. Para seus organizadores, apenas a alfabetização era insuficiente. Como apontado por Paiva (2003), o desenvolvimento econômico e a transformação da sociedade estavam diretamente relacionados à escolarização das pessoas. Sobre esse aspecto, a mesma autora acrescenta que:

> A campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto, também, de erradicação do analfabetismo com especial preocupação em determinar seu custo e sua possibilidade de aplicação em massa, a curto prazo, com eficiência e êxito certo (Paiva, 2003, p. 243).

Notamos, claramente, que a proposta pretendia abranger um grande número de pessoas, de diferentes faixas etárias, com o intuito de combater o analfabetismo, que se apresentava

como um fenômeno social. Para isso, era necessária a utilização de mecanismos eficientes. A campanha foi organizada, inicialmente, por meio de um projeto-piloto que deveria ser aplicado em cada região do país. As atividades começaram em 1958, na cidade de Leopoldina, onde os projetos eram testados. "Esse município funcionava como uma espécie de laboratório: os projetos eram testados e depois aplicados em outras localidades" (Silva, 2012a, p. 4).

Foi escolhido um município de cada região: na região Norte, Santarém-PA; no Nordeste, Timbaúba-PE; no Sul, Júlio de Castilhos-RS; e no Centro-Oeste, Catalão-GO. As atividades da CNEA expandiram-se para outros municípios, chegando, em 1961, a atuar em 34 localidades em todo o país. No entanto, devido a conflitos políticos e questões financeiras, a campanha foi extinta em 1963.

Em 1952, havia sido criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), coordenada pelo Ministério da Educação e Saúde. A CNER pretendia, por meio de atividades comunitárias, contribuir para o desenvolvimento das populações rurais, visando ao crescimento econômico e social do país através de um ensino integral e de uma educação de base.

> [...] o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos, a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (Romero, 1954, *apud* Ferreira; Souza, 2018, p. 74).

As atividades da CNER tinham como objetivo levar aos indivíduos conhecimentos teóricos mínimos e técnicas indispensáveis para um nível de vida compatível com a dignidade humana. Os trabalhos eram desenvolvidos pelas Missões Rurais e pelos Centros Sociais Comunitários, organizados pela própria campanha. O intuito era fazer com que as pessoas compreendessem as peculiaridades do meio rural onde viviam, a importância de permanecerem lá, evitando o êxodo rural, e construíssem uma consciência sobre seus deveres e direitos individuais, para que pudessem participar do desenvolvimento da localidade onde viviam.

Foram realizados trabalhos intensivos junto às comunidades rurais, abordando temas como educação sanitária, higiene, saúde e a introdução de algumas técnicas agrícolas. As ações dessa campanha alcançavam pessoas de diferentes idades. A CNER foi extinta em 1963. A partir de 1959, seguiu-se um período em que as características próprias da educação rural passaram a ser reconhecidas, exigindo um tratamento didático e pedagógico diferenciado (Haddad; Di Pierro, 2000).

2.3 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS LIGADOS À PROMOÇÃO DA CULTURA POPULAR

A partir da década de 1960, as campanhas de educação de adultos ganharam maior visibilidade devido aos debates no campo teórico-metodológico e às elevadas taxas de analfabetismo no país. Diversas iniciativas de educação de adultos surgiram, organizadas por grupos com diferentes graus de ligação com o governo, que "professavam a necessidade de realizar uma educação crítica, voltada à transformação social, e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas" (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 60). Nesse contexto, o educador Paulo Freire se destacou como um dos principais inspiradores de movimentos e propostas voltadas à alfabetização de adultos.

Inspirados por Paulo Freire, surgiram movimentos de educação de base e de promoção da cultura popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos em 1961, e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). Durante esse período, o paradigma pedagógico em formação colocava o diálogo como princípio central e reconhecia os estudantes adultos como sujeitos ativos da aprendizagem (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Dentro desse contexto, o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, ganhou destaque não apenas por suas atividades de alfabetização, mas também por sua promoção da cultura popular. Fundado durante a administração do prefeito de Recife, Miguel Arraes, o MCP contou com o apoio de intelectuais da época e de instituições políticas de esquerda, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). O MCP surgiu como uma sociedade civil autônoma. Inicialmente, suas atividades tinham como finalidade maior "conscientizar as massas por meio da alfabetização e educação de base" (Beisiegel, 2008, p. 155).

À medida que o movimento ganhava força, expandiu-se por todo o estado de Pernambuco, buscando não apenas alfabetizar, mas também elevar o nível cultural da população e promover a conscientização social. O objetivo era a emancipação por meio da educação e da cultura. Como destaca Freire (1963, p. 15): "Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana".

As atividades do MCP foram realizadas em diversos espaços de Recife, como clubes, associações e outros locais adaptados para escolas (Silva, 2012a, p. 5). Com o avanço das atividades, evidenciou-se a necessidade de um material didático específico que atendesse aos

objetivos do movimento, e que fosse baseado em situações concretas vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, foi elaborado o Livro de Leitura para Adultos, também conhecido como a *Cartilha do MCP,* de autoria das professoras Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho. Na Figura 5, a seguir, apresentamos a capa e a segunda capa dessa obra:

Figura 5 - Capa e segunda capa *do Livro de Leitura para Adultos* do MCP

Fonte: Godoy e Coelho (1962).

Essa capa, em xerox, traz a imagem de homens e mulheres adultos em uma sala de aula. A figura masculina se destaca, com a imagem de um homem negro, adulto, segurando um lápis e escrevendo em uma folha de papel sobre a mesa. Atrás dele, aparece parcialmente a figura de uma mulher. Ao fundo, duas pessoas estão em pé, possivelmente por falta de carteiras ou tentando enxergar o que está escrito no quadro, já que a disposição das cadeiras remete a um ambiente de sala de aula. As demais pessoas, sentadas, estão escrevendo ou lendo.

Na parte superior da contracapa, consta o nome Movimento de Cultura Popular, seguido pelo endereço do Arraial do Bom Jesus. Na parte inferior, há informações sobre o escultor responsável pela obra Abelardo da Hora[28], bem como a indicação dos responsáveis pelas fotografias e desenhos. Na outra página, na parte superior está o nome das autoras da obra, e ao centro o título do livro, na parte inferior temos o nome da gráfica, local e ano de impressão.

Nessa época, Paulo Freire já estava divulgando seu método de alfabetização, que dispensava o uso de cartilhas, motivo pelo qual criticava esse material. Esse fato gerou

[28] Escultor, desenhista, gravador e ceramista brasileiro. Ficou conhecido por retratar mulheres e temas regionais relacionados ao estado de Pernambuco.

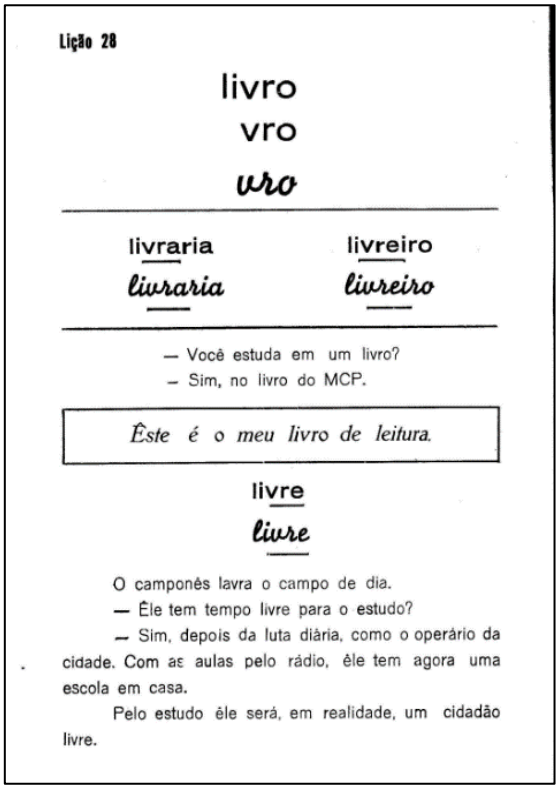
divergências entre os apoiadores do movimento. A respeito da *Cartilha do MCP*, Anísio Teixeira, em entrevista ao Metropolitano do Rio de Janeiro em 17 de outubro de 1962, afirmou:

> O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha. O assunto é apaixonante. Até hoje, as cartilhas usadas eram imperfeitas, para não dizer infantis. 'Vovô viu a uva', etc. Tentavam transplantar os métodos empregados na alfabetização das crianças para a educação de adultos.
> [...]
> Se o que foi dito antes pode ocorrer com as crianças, cuja habilidade infinita faz com que elas tudo aceitem e, quando muito, tenham certa pena dos adultos, o mesmo não acontece com a alfabetização dos adultos. Estes, muito mais limitados em sua fatigada capacidade de aprender, precisam de ser tratados com muito mais realismo.
> [...]
> Além disso as autoras conseguiram dar-lhe um sentido cívico que raia pelo lirismo. As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro tecem e entretecem aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver.
> Por tudo isso é que considero essa cartilha para adultos a melhor que até agora foi conhecida no Brasil (Teixeira, 1962, *apud* Beisiegel, 2008, p. 161-162).

Para Anísio Teixeira, o material contextualizava a realidade do nordestino, ou seja, do estudante, considerando que o movimento ocorreu em Pernambuco. Outro ponto relevante é a relação que o autor estabelece com outros materiais destinados a adultos, mas que possuíam características infantilizadas e não retratavam a realidade desses sujeitos, visto que não podiam ser considerados como crianças. Na visão de Teixeira, a *Cartilha do MCP* era, até aquele momento, o material mais adequado para a alfabetização de adultos.

Os conteúdos da *Cartilha do MCP* estavam diretamente ligados às condições de vida dos estudantes adultos, e o método adotado tinha como objetivo "despertar no homem do Nordeste a consciência de seus problemas, para que ele seja um membro ativo de sua comunidade e não um mendigo que espera, todos os anos, que o Sul lhe mande roupa e comida" (Beisiegel, 2008, p. 163-164). Para exemplificar esse material, destacamos a lição 28 do livro:

Figura 6 - Lição 28 do *Livro de Leitura para Adultos* do MCP



Lição 28

livro
vro
uro

livraria livreiro
livraria *livreiro*

— Você estuda em um livro?
— Sim, no livro do MCP.

Êste é o meu livro de leitura.

livre
livre

O camponês lavra o campo de dia.
— Êle tem tempo livre para o estudo?
— Sim, depois da luta diária, como o operário da cidade. Com as aulas pelo rádio, êle tem agora uma escola em casa.
Pelo estudo êle será, em realidade, um cidadão livre.

Fonte: Godoy e Coelho (1962, p. 39).

O texto da lição 28 da *Cartilha do MCP* (Figura 6) retrata a realidade vivida pelos estudantes da educação de jovens e adultos e apresenta um discurso conscientizador, alinhado à proposta de educação de Paulo Freire. Como mencionado anteriormente, esse material didático foi desenvolvido especificamente para a região Nordeste, levando em consideração as características dos estudantes locais, o que fazia com que eles se sentissem representados nesse material. Dessa forma, as ações educativas desse movimento avançaram significativamente no sentido de promover uma educação conscientizadora. Embora a cartilha tivesse inegáveis qualidades, "sob o ponto de vista de Paulo Freire, uma cartilha representava a rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboraram a cartilha, e os que não sabem, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensiná-los" (Beisiegel, 2008, p. 175).

Para Paulo Freire, a cartilha simbolizava algo pronto a ser transmitido, enquanto ele defendia a troca de experiências entre os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, Freire (1963, p. 12) afirmou: "Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas prontas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe". Esse era o cerne do Método de Alfabetização de Paulo Freire, que defendia uma educação conscientizadora, partindo da realidade do próprio estudante, em um processo dialógico. O

movimento alcançou resultados positivos ao promover a educação popular para um grande número de pessoas, representando um avanço significativo em direção a uma educação libertadora. e não bancária[29]. Com o golpe civil-militar de 1964, o MCP foi extinto.

Ainda em 1961, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB) na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo federal. "Esse movimento [...] encontrava suas origens em duas experiências de educação radiofônica empreendidas no nordeste brasileiro pelas Arquidioceses de Natal e Aracaju" (Beisiegel, 2004, p. 170). A princípio, o movimento tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base, utilizando as escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas. A proposta era alfabetizar adultos em várias regiões do país, especialmente no Norte e Nordeste, por meio de programas radiofônicos especiais, com recepção organizada[30] (Fávero, 2004). Após dois anos em atividade, o movimento ampliou seu objetivo e passou a entender a educação de base como processo de conscientização das camadas populares, buscando a valorização plena das pessoas e despertando a consciência crítica da realidade, visando sua transformação.

Para que o objetivo do MEB fosse alcançado, "decidiu-se: centrar o trabalho na conscientização, entendida como processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir da consciência crítica da realidade" (Fávero, 2004, p. 9). Dessa forma, o processo educativo deveria partir da realidade dos estudantes, de suas necessidades, conduzindo-os à análise do meio em que estão inseridos. "Não se trata mais de considerar o analfabeto um incompetente ou um incapaz, ou considerar o analfabetismo uma chaga a ser erradicada" (Fávero, s/d, p. 8), mas de reconhecê-lo como sujeito consciente e crítico.

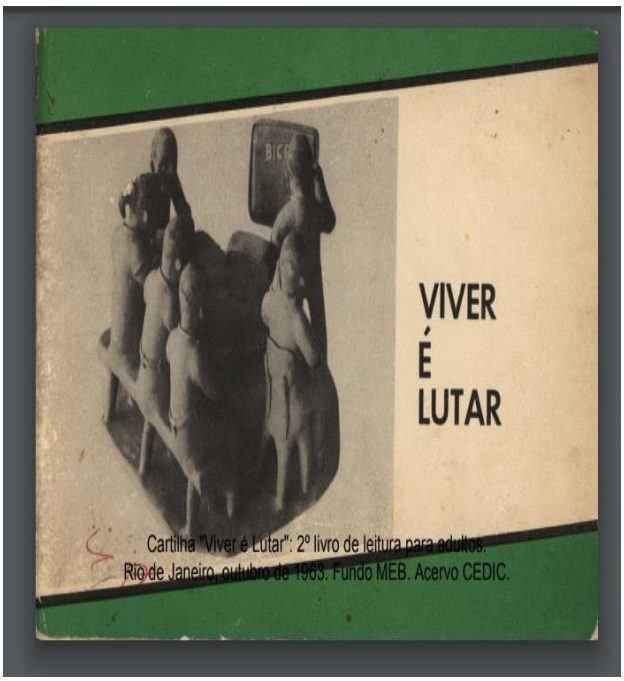
No contexto de expansão e reorientação do MEB, um fato marcante ocorreu em 1963: a elaboração do livro de leitura *Viver é Lutar*, destinado aos estudantes recém-alfabetizados das escolas radiofônicas do Nordeste, com um forte conteúdo de conscientização (Fávero, 2004).

A seguir, a Figura 7 apresenta a capa dessa cartilha, o segundo livro de leitura para adultos, destinado aos estudantes recém-alfabetizados do MEB:

[29] Concepção de educação como "um ato de depositar, em que os educandos são apenas depositários e o educador é o depositante" (Freire, 2005, p.66). Nesse modelo de ensino se propaga a cultura da opressão e do silêncio. Cabendo aos estudantes apenas receberem os conteúdos, memorizá-los e reproduzi-los.

[30] Significava um grupo de estudantes reunidos em um local destinado para a recepção das aulas e para discussão sobre os temas abordados com o professor assistente ou um monitor, que também era responsável por explicações complementares.

Figura 7 - Capa da Cartilha *Viver é Lutar:* 2º Livro de Leitura para adultos



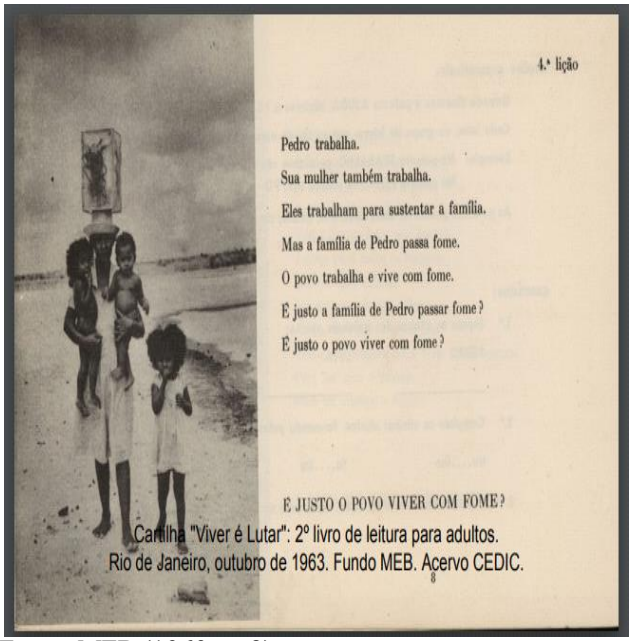
Fonte: MEB (1963).

A capa apresenta no centro uma escultura de barro, representando uma sala de aula. A imagem mostra cinco homens e uma mulher, aparentemente adultos. Um homem está em pé escrevendo na lousa, possivelmente o professor, enquanto as outras pessoas estão sentadas ao redor de uma mesa. Sobre a mesa, vemos um rádio utilizado para a transmissão das aulas radiofônicas. O uso do barro na escultura está relacionado ao artesanato local e remete à matéria-prima essencial da vida no sertão, usada na construção de moradias, utensílios domésticos e como elemento crucial para o cultivo de alimentos, sendo assim o meio de sobrevivência das pessoas representadas.

A presença de uma figura feminina em um contexto escolar ainda era rara, prevalecendo a imagem masculina. Ao lado da escultura, temos o título da obra e, logo abaixo, a referência deste exemplar. A parte superior e inferior da capa exibe faixas assimétricas em verde e preto. Esses elementos sugerem que o título *Viver é Lutar* está associado à ideia de que a vida no campo é uma luta diária pela sobrevivência por meio do trabalho. A representação desses elementos constrói a identidade de homens e mulheres trabalhadores do campo.

Para ilustrar o conteúdo de cunho conscientizador apresentado na cartilha, destacamos a Lição 4, que, com as perguntas provocativas "É justo a família de Pedro passar fome? É justo o povo viver com fome?", convida os discentes a refletirem sobre sua própria realidade. Na figura 8 a seguir, é possível visualizar essa lição.

Figura 8 - Lição 4 – Cartilha *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963, p. 8).

O texto em destaque é complementado por uma imagem de uma mulher adulta com três crianças, duas nos braços e uma em pé ao seu lado, que supostamente é sua mãe. Elas estão descalças, e as crianças menores estão sem roupa. Ao observar essa ilustração, vemos a representação da figura feminina associada aos cuidados com a família. A imagem retrata o sofrimento vivido por essa família e muitas outras, além de um ambiente árido, já que a mulher carrega uma lata na cabeça, provavelmente com água, e não há vegetação ao redor. Assim, o conteúdo do texto refletia a realidade em que os estudantes estavam inseridos, conduzindo-os à reflexão.

Entretanto, com o golpe militar de 64, o uso desse material foi proibido. "O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a 'normalização' das relações sociais" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113). Diante de denúncias, repressão e restrições orçamentárias, o movimento se estendeu até 1966, quando foi extinto.

Ainda em 1961, foi lançada a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, que tinha como proposta a erradicação do analfabetismo em Natal, em resposta aos altos índices de analfabetismo no estado. A campanha foi coordenada por Moacyr de Góes, secretário de educação da administração do prefeito Djalma Maranhão. Para a alfabetização de adultos, foi adotado o *Livro de Leitura da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, uma adaptação da *Cartilha do MCP*, ajustada às condições locais do Rio Grande do Norte.

A seguir, a Figura 9 apresenta a capa desse livro de leitura, que se tornou símbolo dessa campanha:

Figura 9 – Capa: *Livro de Leitura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*

Fonte: Lucena (1963).

Analisando a capa desse material, vemos ao centro parte das pernas de uma pessoa, destacando os pés descalços. Essa imagem representa os estudantes a quem a campanha era destinada. Sobre a relação entre corpos e a construção da subjetividade, Rose (2001) explica que a corporeidade humana pode fornecer a base para uma teoria da subjetivação. Assim, a representação dos pés descalços constrói a identidade social dos estudantes, pertencentes à classe baixa, para quem a campanha era direcionada. Por outro lado, a imagem tenta aproximar a proposta da campanha à realidade dessas pessoas, sugerindo que a educação era voltada para aquelas pessoas que literalmente andavam com "os pés no chão". Abaixo da imagem, encontra-se o título do livro e a informação de que este material é uma adaptação do *Livro de Leitura para Adultos* do Movimento de Cultura Popular de Recife.

A escolha desse material didático se deu por ser considerado válido, e o propósito do movimento era o mesmo do Movimento de Cultura Popular: a libertação popular por meio da educação. Para complementar essas ações, a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão*, criada em 1963, oferecia cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. A respeito da atuação da campanha, pontua-se:

> [...] criou efetivos instrumentos para oferecer uma educação de qualidade: cuidadoso planejamento didático e esmerada preparação e acompanhamento das professorinhas[31]. Essas ações foram ampliadas com a instalação de

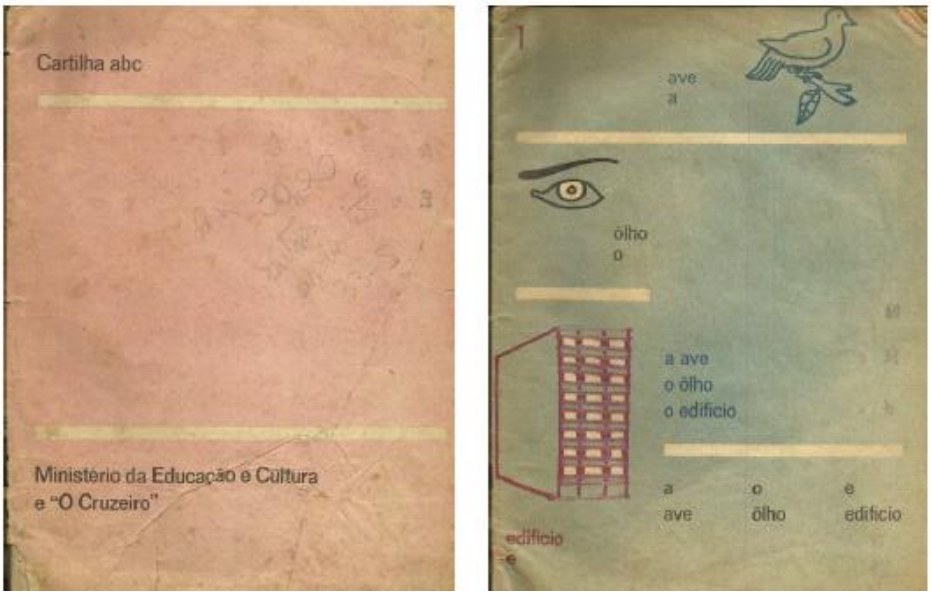
[31] O termo professorinha e normalista foi frequentemente usado no final do século XIX e início do século XX para fazer referência à mulher no exercício da docência. Nesse período, houve uma demanda por professoras em

> bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e intensa valorização das festas, músicas e danças populares (Fávero, s/d, p. 9).

Para o autor, essa campanha foi uma experiência que produziu bons resultados em relação ao ensino primário para as crianças, à alfabetização de adultos e à promoção da cultura popular. As aulas ocorriam em escolas de chão batido e cobertas de palhas, semelhantes às moradias dos estudantes naquela época. De acordo com Góes (1980, p. 72), essa campanha tinha como filosofia "convocar todas as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo". As atividades de ensino eram direcionadas para toda a população. Em 1964, as atividades dessa campanha foram encerradas em decorrência do golpe civil-militar. Nesse contexto, "algumas escolas que haviam sido construídas de alvenaria foram abandonadas e as demais foram utilizadas para outras atividades, do mesmo modo os acampamentos também foram abandonados" (Silva, 2012a, p. 12).

Dentre as ações implementadas pelo governo na década de 1960 para combater o analfabetismo, fazemos referência a um material didático de grande importância nesse processo, a *Cartilha ABC*. A seguir, na Figura 10, apresentamos a capa e a primeira página dessa cartilha, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura:

Figura 10 - Capa e página 1 da *Cartilha ABC*, do Ministério da Educação e Cultura



Fonte: Silva (2018, p 48).

decorrência da expansão da educação pública e a criação de escolas primárias. Louro (2020) pondera que, certamente, essa "denominação era então, dirigida às jovens recém-formadas que, seguindo os pressupostos pedagógicos do momento, deveriam ser menos severas e mais sorridentes". Ademais, nessa época a sociedade brasileira apresentava um modelo patriarcal, e o uso de diminutivos era comum para se referir às mulheres de maneira carinhosa, expressando afeição, ou para expressar a condescendência com que a sociedade, muitas vezes tratava as professoras.

A capa desta cartilha traz um tom rosado desgastado pela ação do tempo e não apresenta elementos visuais, apenas o título na parte superior em tamanho normal e, na parte inferior, a indicação do Ministério da Educação e Cultura e da revista *O Cruzeiro*, responsáveis por este material. A imagem da 1ª lição apresenta o estudo das vogais, utilizando a associação entre palavras e imagens. No entanto, as palavras escolhidas não são comuns ao vocabulário dos estudantes.

Segundo Darcy Ribeiro, a *Cartilha ABC* foi elaborada com base em pesquisas sobre as palavras mais usadas por pessoas não escolarizadas e foi destinada à alfabetização de crianças e adultos. Este era um dos recursos utilizados para atender ao plano emergencial de alfabetização. De acordo com Silva (2018, p. 48), a *Cartilha ABC* "fazia parte de um programa intitulado *Língua Pátria – programa de emergência*, para distribuição gratuita nas escolas de todo o país", como parte das ações do governo João Goulart[32], para combater os elevados índices de analfabetismo no país, além das ações dos Movimentos e Centros de Cultura Popular.

Durante o governo de João Goulart, as reformas no setor educacional seriam uma das mais profundas. Goulart defendia a democratização do ensino como uma condição básica para o desenvolvimento econômico e o funcionamento do regime democrático. Ele pretendia tornar o ensino primário obrigatório e universal, conforme previsto na Constituição Brasileira. Para isso, o MEC estava executando um programa que visava à construção de mais salas de aula, aquisição de equipamentos para as escolas e melhorias salariais para professores.

O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), criado em 1961, foi idealizado por Oduvaldo Viana Filho, juntamente com artistas, intelectuais e estudantes de esquerda, motivados pelo contexto político e cultural do Brasil nos anos 1960. O movimento tinha como objetivo "a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução, não enquanto luta armada, mas pela transformação, pelo voto consciente" (Silva, 2012a, p. 6). Suas atividades cresceram, e entre 1962 e o início de 1964, vários Centros de Cultura surgiram pelo país, seguindo o modelo do CPC da UNE, embora todos tivessem autonomia em sua organização e funcionamento.

[32] João Goulart foi empossado em 7 de setembro de 1961, após a renúncia de Jânio Quadros. Três grandes educadores fizeram parte dos projetos de reforma educacional desse governo: Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Paulo Freire se preocupou com a alfabetização de adultos e divulgou seu método de alfabetização. Anísio Teixeira esteve à frente do projeto para estabelecer o ensino público no Distrito Federal. Darcy Ribeiro ocupou o cargo de Ministro da Educação, no período de 18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram e implantaram a Universidade de Brasília (UnB), com foco na pesquisa e a produção de ciência e tecnologia, que funcionaria como modelo para as novas universidades que o governo viesse a criar.

A atividade principal do Centro Popular de Cultura (CPC) era o teatro. As peças eram produzidas para responder aos acontecimentos, em uma forma de "teatro-jornal", utilizando linguagem popular e sendo encenadas em sindicatos, universidades e praças públicas (Paiva, 2003, p. 260). As ações eram planejadas com a ideia de que toda arte expressa uma ideologia, e que o trabalho dos artistas conscientes deveria contribuir para a conscientização das pessoas. Além do teatro, o CPC promoveu cursos em diversas áreas, como teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, entre outros. As atividades de alfabetização só se iniciaram no final de 1963, e o movimento até cogitou a organização de uma Universidade de Cultura Popular. A aproximação do movimento com a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi o que originou a denominação CPC da UNE.

Diante das experiências influenciadas pelas ideias de Paulo Freire, em julho de 1963 ele foi nomeado pelo ministro da educação, Paulo de Tarso, para coordenar as atividades do Ministério no campo da educação de adultos e cultura popular. No mesmo ano, foi instituída a Comissão de Cultura Popular, cujo objetivo era "implantar novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, em âmbito nacional, e de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação" (Beisiegel, 2004, p. 180).

Paulo Freire foi nomeado presidente dessa comissão e incumbido de realizar um levantamento sobre os problemas relacionados à alfabetização e apresentar sugestões. Beisiegel (2004, p. 181) destaca que "as atribuições das comissões de cultura não se esgotavam na alfabetização de adultos. [...]. Mas é, sobretudo na área da educação que as atividades adquirem maior impulso". As ações governamentais visavam combater o analfabetismo e elevar o nível cultural da população, seguindo o que já se havia iniciado com os movimentos educacionais no início da década de 1960.

Em 1964, o governo criou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, com o objetivo de implementar programas de alfabetização no país. O documento determinava, em seu Artigo 1º, que os trabalhos seriam realizados "mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura" (Brasil, 1964). Esse método já havia sido utilizado anteriormente em experiências de alfabetização de adultos em Angicos e no Movimento de Cultura Popular de Recife, tendo alcançado sucesso.

O decreto de criação do PNA também estabelecia a formação de uma Comissão Especial, responsável pela execução e desenvolvimento do programa. Em 27 de fevereiro de 1964, Paulo Freire foi nomeado pelo ministro da educação, juntamente com outros

funcionários, para compor a Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, sob a presidência de Paulo de Tarso.

O PNA foi estruturado com dois planos-piloto: um em Sergipe e outro no Rio de Janeiro, com a intenção de expandi-lo para todo o país e alfabetizar cinco mil jovens e adultos em dois anos. Contudo, quando tudo já estava pronto para a inauguração oficial, as atividades foram suspensas. Pelo Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, o PNA foi extinto. Nesse período, muitos programas de alfabetização e cultura popular foram eliminados, considerados subversivos, e seus líderes penalizados. Aranha (2006, p. 549) observa que "os únicos que permaneceram foram os MEB, mas com retração em suas atividades e mudança de orientação".

2.3.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

A EJA atende a uma ampla variedade de interesses entre seus estudantes, considerando que eles não são quaisquer jovens e adultos, mas aqueles que, em determinado momento da vida, foram privados da escolarização formal, passando por esse processo de ensino-aprendizagem em uma etapa posterior, nessa modalidade (Soares; Pedroso, 2016).

Gallo (2005, p. 215) leva a refletir sobre o papel da escola, destacando que ela é uma instituição elaborada a serviço do Estado, gerida e controlada para atender aos seus interesses. Isso nos remete à concepção da Educação de Jovens e Adultos desde suas primeiras iniciativas governamentais. De um lado, a proposta visava atender à demanda social por alfabetização de adultos e, de outro, tinha o objetivo de aumentar o número de eleitores. Contudo, o ensino ofertado a esse público muitas vezes desconsiderava as particularidades dos estudantes.

No contexto da educação brasileira, ao abordar a modalidade de ensino da EJA, é praticamente inevitável associar essa temática ao educador pernambucano Paulo Freire. Reconhecido nacional e internacionalmente, ele se tornou mais conhecido por ter criado um método de alfabetização que leva seu nome. Freire acreditava que um dos fatores essenciais para superar a opressão e as desigualdades era o desenvolvimento da consciência crítica. Suas ideias, no entanto, não se limitavam à alfabetização de adultos, mas abrangiam a educação de forma geral. Nas palavras de Góes:

> A metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de

> fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (Góes, 1980, p. 42).

Com base nesse método, a educação de adultos deveria partir da realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e contextos culturais, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria aprendizagem, sem negar ou desconsiderar seu meio cultural. Paulo Freire destaca a importância de um processo de alfabetização que vá além da simples memorização e mecânica. Em suas palavras:

> Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção (Freire, 1979, p. 26).

Em síntese, o processo de alfabetização deveria partir das experiências dos estudantes, sempre começando com o que Paulo Freire chamou de "palavras geradoras", que estavam diretamente relacionadas ao cotidiano dos estudantes. A partir da decodificação fonética dessas palavras, outras eram construídas em um processo dialógico. Para Freire, o educador deve criar possibilidades para que o conhecimento seja construído. A alfabetização, então, se constitui como um meio para que o sujeito aprenda a "ler o mundo" de forma crítica, compreendendo seu próprio contexto social através dessa relação dialógica (Freire, 2009).

Trata-se de um método profundamente inovador, que trouxe uma abordagem que coloca o estudante como protagonista do seu processo de construção do conhecimento. Por ser capaz de criar um ambiente dialógico, esse método favorece a construção coletiva do conhecimento, em um processo de troca entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam. Paiva sintetiza a prática desse método[33] da seguinte maneira:

> [...] tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras no universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era

[33] Brandão (2006) na obra *O que é o Método Paulo Freire* detalha a proposta desse método; assim também Freire (2009) no livro *Educação como prática da liberdade.*

> necessária uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de *slides* e cartazes (Paiva, 2003, p. 281).

Isso nos remete à proposta de alfabetização que deveria partir da própria vivência dos educandos, em que eles assumem "o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto" (Freire, 2009, p. 117). Através desse processo, o estudante em alfabetização inicia uma transformação de consciência, tornando-se um ser crítico.

Uma das primeiras experiências com o Método Paulo Freire aconteceu em Angicos[34], Rio Grande do Norte, em 1963, com 300 trabalhadores alfabetizados em apenas 45 dias. Esse resultado contribuiu significativamente para a divulgação dessa proposta inovadora de alfabetização de adultos. Brandão (2006, p. 11) enfatiza que esses "foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho".

No entanto, em 1964, as ações voltadas para a alfabetização de adultos foram canceladas pelo governo, e vários educadores, incluindo Paulo Freire, foram presos, o que impediu a continuidade do trabalho de alfabetização baseado nas ideias desse educador. De acordo com Feitosa (2003), os conceitos metodológicos da proposta pedagógica de Freire envolvem o respeito ao estudante, o diálogo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Sua pedagogia se apoia em dois princípios fundamentais: politicidade e dialogicidade.

A politicidade impulsiona os indivíduos à reflexão sobre os temas estudados. Por exemplo, ao aprender a escrever a palavra "sociedade", o estudante é desafiado a refletir sobre o seu papel dentro desse espaço. O objetivo é levar o alfabetizando "a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas" (Paiva, 2003, p. 280). A dialogicidade, por sua vez, compreende que educador e educando são partes de um processo que deve se desenvolver de forma horizontal, afastando-se de discursos autoritários. Isso permite que o indivíduo perceba a educação como libertadora, em vez de mais uma forma de isolamento da realidade. Freire acreditava que o diálogo era o elemento central em todas as coisas do mundo, ao afirmar que:

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2005, p. 97).

[34] Beisiegel (2010), na obra *Paulo Freire,* relata sobre a experiência em Angicos.

Por esse ângulo, é essencial que as abordagens educacionais reconheçam os saberes dos educandos, permitindo a criação de estratégias mais adequadas à realidade de cada estudante. Cabe aos educadores relacionar os conteúdos ministrados com a realidade dos educandos. Para isso, é necessário, antes de tudo, conhecer cada um deles e suas especificidades, de modo que o conteúdo da aula tenha relevância em suas vidas, no trabalho e, principalmente, na satisfação pessoal em aprender. Assim, o cerne do processo de alfabetização estaria na vivência e experiência do próprio estudante. Desse modo, estratégias de ensino típicas para crianças não atendem adequadamente às necessidades dos educandos da modalidade EJA.

As ideias de Freire para a alfabetização de jovens e adultos, aplicadas no início da década de 1960, se opunham a diversos elementos que compunham as práticas pedagógicas convencionais de ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, "Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização" (Galvão; Soares, 2004, p. 43). Para ele, a alfabetização vai além do conhecimento das letras e dos números, sendo, antes de tudo, um ato político que ajuda o indivíduo a tomar consciência de sua posição no mundo e a participar ativamente da história e da transformação da realidade em que está inserido.

As proposições educacionais de Paulo Freire são amplas. Sua concepção de educação libertadora busca emancipar o indivíduo, capacitando-o a tomar decisões de maneira consciente e a participar ativamente das decisões políticas, reconhecendo, defendendo e lutando por seus direitos e deveres sociais. Nesse sentido, Paiva (2003, p. 279), ao referir-se às primeiras experiências com o método, assegura que "o povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de 'objeto' e passando a ser 'sujeito' da história". Essa concepção de educação liberta, distanciando-se da simples transferência de conhecimento, formando indivíduos aptos a entender os acontecimentos sociais e seu impacto na mudança da sociedade.

Para Paulo Freire, é necessário que a educação para jovens e adultos seja pensada como uma possibilidade de leitura crítica do mundo, e não apenas como decodificação e manipulação mecânica de palavras. Propostas de educação pautadas em bases tecnicistas e verticais não contribuem para a formação de indivíduos críticos, capazes de perceber o mundo ao seu redor de maneira adequada (Soares; Pedroso, 2016). Sua abordagem não se limitava a ser um método de ensino, mas sim uma teoria do saber, independente de uma metodologia específica.

Quando se trata dos estudantes da EJA, é imprescindível considerar que eles vêm de um histórico de negações em suas trajetórias, o que torna necessário desenvolver estratégias que compatibilizem o ensino ofertado com a disponibilidade dos educandos. Além disso, é crucial

lembrar que eles precisam equilibrar suas horas entre trabalho, família e educação, aspectos que devem ser valorizados no contexto de sala de aula.

Por esse viés, muitos pesquisadores e estudiosos da área defendem a implementação dos fundamentos da pedagogia de Paulo Freire no âmbito escolar, especialmente na EJA, integrando suas ideias à prática educativa. Isso visa estabelecer uma escola fundamentada na prática democrática, no diálogo e no estímulo ao potencial de cada estudante. Essa abordagem fortalece a compreensão das diferenças e das semelhanças na sociedade, promovendo um ambiente solidário e de respeito mútuo.

No contexto da educação brasileira, Paulo Freire é considerado uma das maiores referências para as pesquisas na área de alfabetização de adultos. Como educador, dedicou-se a compreender o sistema de ensino no país e tentou transformá-lo por meio de suas ideias inovadoras. Foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12.612, de 12 de abril de 2012. Suas obras continuam a oferecer um olhar transformador sobre as experiências educativas, ajudando educadores a repensar suas práticas pedagógicas.

2.4 AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - 1964 A 1988

Nos dois primeiros anos do governo instaurado após o Golpe Civil-Militar de 1964, a educação de adultos deixou de ser prioridade nas pautas governamentais. Como consequência, muitos dos movimentos e campanhas que estavam sendo desenvolvidos nessa área foram extintos ou tiveram suas ações reduzidas. O problema do analfabetismo, portanto, persistiu, o que contribuiu para a manutenção de uma imagem negativa do Brasil no cenário internacional. Em resposta a esse agravamento, a UNESCO alertava os países membros sobre a necessidade de solucionar essa questão.

Assim, como estratégia para controlar e comandar as iniciativas de alfabetização de adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Voltado para pessoas de 15 a 30 anos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos, o Mobral contou com recursos governamentais e se expandiu em nível nacional. Nas palavras de Ribeiro (2001, p. 26), o Mobral "era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país". Em 1960, 39,6% da população de jovens e adultos era analfabeta, e em 1970, esse índice caiu para 33,6% (Haddad, 1995).

O movimento possuía autonomia em relação ao Ministério da Educação e Cultura, sendo inicialmente presidido pelo titular do Departamento Nacional de Educação (DNE). Posteriormente, o líder do movimento passou a ser indicado pelo presidente da República, com

mandato de três anos. Foram instaladas comissões em vários municípios do país, responsáveis pela execução das atividades propostas. A orientação pedagógica, a supervisão das ações e o material didático eram de responsabilidade do Mobral Central. Em relação à metodologia adotada, é destacado que:

> As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chave, retiradas "da vida simples do povo", mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (Ribeiro, 2001, p. 26).

Nas palavras da autora, os procedimentos utilizados e os materiais didáticos não conduziam os estudantes a uma postura crítica. Além disso, não consideravam as diferenças de linguagem e necessidades dos educandos, como no fato de o material didático ser uniformizado para todas as regiões.

Na década de 1970, o Mobral expandiu-se por todo o país. Inicialmente, sua atuação foi dividida em "dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª série do antigo primário [...]" (Haddad, 1991, p. 107). Esse programa se constituiu em uma das mais significativas ações do PEI, criado no ano de 1972. Ele possibilitava aos educandos recém-alfabetizados, denominados de analfabetos funcionais, a oportunidade de continuarem os estudos. Com isso, buscava-se assegurar uma continuidade no processo de aprendizagem, evitando o retorno ao analfabetismo funcional.

O PEI teve as suas raízes no item 6 do Plano de Alfabetização e Educação Continuada, criado pelo Ministério da Educação e Cultura, que enfatizava:

> 6. Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (Brasil, 1967, item 6).

A legislação reconhecia a necessidade de que esses estudantes continuassem o processo de aprendizagem, considerando que a finalidade prioritária do Mobral, nas palavras de Haddad (1991, p. 103), "era a alfabetização funcional e a educação continuada". No decorrer dos anos,

as ações do Mobral começaram a receber críticas, e os resultados apresentados passaram a ser contestados, o que o levou a ser desacreditado nos meios políticos e educacionais.

Na década de 1970, a educação de adultos ganhou destaque nas pautas governamentais. A Lei 5.692/71, Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, aprovada em 11 de agosto de 1971, dedicou um capítulo ao ensino supletivo, destacando sua finalidade e abrangência, como se observa nos artigos 24 e 25 da referida Lei:

> Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:
> a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
> Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.
> Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (Brasil, 1971, arts.24-25).

A Lei incorporou o exame de madureza na denominação de ensino supletivo de forma ampliada. A inovação introduzida por essa legislação foi a criação dos exames de educação geral, que habilitavam os estudantes ao prosseguimento dos estudos em caráter regular nos níveis subsequentes, e os exames de formação especial, que proporcionavam uma habilitação profissional em nível de 2º grau. Suas características e seus fundamentos são melhor descritos em dois documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699/72, que tratou especificamente do Ensino Supletivo, e o documento "Política para o Ensino Supletivo" (Haddad; Di Pierro, 2000). Em relação ao destaque dado à educação de adultos na LDB nº 5.692/71, aponta-se que:

> Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 62).

Com a visibilidade dada à educação de adultos, cabia ao MEC definir políticas para a efetivação da legislação. Para isso, em 1974, foram implantados os Centros de Estudos Supletivos (CES), organizados a partir do trinômio "tempo, custo e efetividade". Esse fato

proporcionou uma ampliação na oferta educacional a uma parcela considerável da população brasileira, representando um crescimento para a educação de adultos. Como é afirmado:

> Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade, tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o ensino supletivo dentro das Secretárias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119).

Os autores fazem referência aos responsáveis pela execução do ensino supletivo, bem como à autonomia que os Conselhos Estaduais de Educação possuíam na organização e na oferta de seus cursos. Isso gerou uma grande heterogeneidade nas metodologias adotadas nas diferentes unidades da federação. Em decorrência do momento vivido pelo país, os cursos ofertados pelos CES foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, o que contribuiu para que fosse dada ênfase à formação para ingresso no mercado de trabalho, sem a conscientização da importância da construção crítica do conhecimento. Os CES se expandiram por todos os estados da federação, buscando atingir um maior número de pessoas e, assim, melhorar a educação de jovens e adultos e oferecer qualificação profissional.

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu, em seu Art. 32: "O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação" (Brasil, 1971). A legislação reconheceu a importância da formação específica para a educação de adultos. O Parecer nº 699/72 definiu que o "preparo adequado" envolveria não apenas os professores, mas também os orientadores, apresentadores e criadores dos programas à distância (Brasil, 1972, p. 44). A execução das atividades não se limitou à sala de aula; foram utilizados rádios, televisão e correspondência, todos os meios que favorecessem atingir o maior número de pessoas.

O ensino podia ser desenvolvido por meio de cursos ou exames e se organizou a partir de quatro funções, sendo:

> A **Aprendizagem** é a 'formação metódica no trabalho' ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a **Qualificação** é o preparo profissional proporcionado a não aprendizes, tecnicamente falando, em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; a **Suplência** é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade

> própria; e o **Suprimento** é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização "mediante repetida volta à escola", dispensada aos que 'tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte'(Brasil, 1972, p. 42-43, grifos do autor).

Em síntese, o ensino supletivo possuía função compensatória, buscando suprimir as falhas existentes no sistema regular de ensino e favorecendo aos educandos jovens e adultos o retorno ao sistema de ensino ou à formação profissional. Adquiriu características de aceleração, considerando que o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino era inferior ao previsto para o ensino regular.

Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, com o objetivo de "fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente" (Brasil, 1985, s/p.). Diferentemente do movimento anterior, o Mobral, não caberia a essa fundação executar programas de educação básica para jovens e adultos, mas sim apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas dos governos estaduais e municipais, entidades civis e empresas conveniadas. Vale destacar que esses programas foram executados de forma regionalizada e participativa, conforme as demandas que eram encaminhadas à Fundação Educar (Souza Júnior, 2012, p. 49).

No contexto de redemocratização do país, a partir de 1985, e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que materializou o reconhecimento do direito à educação das pessoas jovens e adultas, esperava-se que a EJA ganhasse visibilidade nas pautas governamentais, o que não ocorreu. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece a garantia de direitos educacionais a todas as pessoas ao afirmar:

> **Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, 1988, cap. III, art. 208).

Considera-se esse ato de grande importância para a garantia da oferta de educação para os jovens e adultos, tendo em vista a característica assistencialista e compensatória com que era tratada nas políticas públicas, passando a ser encarada como um direito assegurado pela legislação.

Com isso, esperava-se que as políticas de educação para adultos fossem ampliadas. No entanto, em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo, a Fundação Educar foi extinta, sem ser substituída por outra organização; ou seja, deixou de existir a instituição

responsável, no âmbito nacional, pela organização e custeio da alfabetização de adultos. O fechamento dessa fundação deixou a educação de adultos sem um organismo responsável por articular políticas nessa área. Dessa forma, a responsabilidade financeira pela educação desse público recaiu sobre os estados e municípios.

2.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Após o encerramento das atividades da Fundação Educar, em 1990, o governo se isentou da responsabilidade na condução de programas específicos de EJA; muitos municípios tiveram que assumi-los com recursos próprios, gerando um esvaziamento de ações nessa área. A partir disso, surgiram programas em parceria com governos municipais e organizações da sociedade civil. Nesse mesmo período, comemorava-se o Ano Internacional de Alfabetização, instituído pela UNESCO, e que, de forma contraditória, as ações voltadas para essa finalidade no campo da educação de adultos no Brasil haviam sido encerradas.

Ainda em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um evento de grande importância para a educação em nível internacional, que reuniu várias instituições internacionais, como a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e várias outras organizações. Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que destacou a necessidade da aprendizagem básica, os compromissos assumidos pelos governos e as metas a serem alcançadas. Esse documento deu ênfase à EJA e apresentou metas para a redução das taxas de analfabetismo.

Como resultado desse compromisso assumido, o governo brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que apresentou como meta principal a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo em um prazo de 10 anos, de 1993 a 2003.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu art. 37, explicita que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 2023, p. 32), reafirmando o direito à educação ao público que não concluiu os estudos na idade prevista em lei. A mesma lei estabelece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que apresenta características próprias, substituindo a denominação de Ensino Supletivo.

Além disso, é estabelecido no art. 3º da LDB/96 que "O ensino será ministrado com base no princípio de: [...] IX - garantia de padrão de qualidade" (Brasil, 2023, p. 9). Mesmo

assim, ainda se discute sobre a oferta de um ensino de qualidade para os estudantes da EJA. A esse respeito, é relatado que esta

> [...] modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas (Paiva; Machado; Ireland, 2004, p. 20).

Vários são os entraves para que, de fato, a legislação para a EJA seja efetivada. O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, destaca a importância da formação docente para essa modalidade de ensino ao afirmar que "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (Brasil, 2000). Evidencia-se a necessidade da formação inicial e/ou continuada para os professores da EJA, levando em consideração os conhecimentos que os estudantes adultos e jovens já possuem. Entretanto, ao longo de sua história, essa modalidade de ensino não fez parte das prioridades das políticas públicas de educação, sendo marcada por ações pontuais e descontinuidades.

Dentre as ações governamentais para a EJA, temos o Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado em 1997, que objetivava reduzir as disparidades regionais existentes em decorrência do analfabetismo. O PAS apresentava como proposta levar alfabetização em apenas cinco meses ao "público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 124). O programa não assegurava aos alfabetizandos a continuidade dos estudos, apenas a alfabetização inicial, fato que contribuiu para que os resultados não fossem os esperados, como relatado:

> [...] nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 124).

Observa-se que as ações realizadas no âmbito do PAS não atingiram os resultados esperados. Tratava-se de um programa aligeirado que não exigia formação específica de seus alfabetizadores. Para Soares e Galvão (2011, p. 272), "o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de

ajuda, de uma ação assistencialista". Isso se relaciona à campanha "adote um analfabeto" veiculada na época, pois havia parcerias com empresários que custeavam parte dos gastos, juntamente com o MEC, desconsiderando o direito de todos a um ensino de qualidade, conforme preconizado pela legislação brasileira.

A partir de 1998, foi implantado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que contou com recursos financeiros do MEC. Apresenta como objetivo garantir alfabetização e instrução formal nos vários níveis de modalidade para as populações de áreas de assentamentos. Suas ações não são direcionadas exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada é a pedagogia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação e tempo de escola; e tempo de estudo na comunidade e tempo comunitário (Brasil, 2016b).

Desde a sua criação, o PRONERA[35] já passou por várias reformulações. Seu Manual publicado em 2016 detalha seu funcionamento e abrangência. O Programa visa "fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais" (Brasil, 2016b, p. 8).

Diante do persistente problema do analfabetismo no país, desde 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que substituiu o Programa Alfabetização Solidária, objetivando alfabetizar jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos de todo o país, priorizando os municípios com índices mais elevados de analfabetismo. Com essa ação, "o MEC reassumiu a responsabilidade e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos" (Brasil, 2009, p. 21). Os dados apontam que, em 2000, 13,63% da população com mais de 15 anos era analfabeta; em 2010, esse índice caiu para 9,6%. Isso comprova que as ações implementadas nessa área ainda não foram suficientes para solucionar o problema, e o PBA continua com suas atividades no sentido de alfabetizar a população adulta analfabeta.

Outra iniciativa do governo foi a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2006. Este programa constitui-se em uma iniciativa para profissionalizar os estudantes, oferecendo-lhes formação profissional para que possam ingressar no mercado de trabalho. Os cursos do PROEJA podem ser articulados "ao ensino fundamental ou ao ensino

[35] O PRONERA é um dos programas de governo em vigência que desenvolve ações de ensino para o público da EJA.

médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores" (Brasil, 2007, p. 68), considerando as características dos educandos. Esse programa foi instituído no âmbito das instituições federais de ensino técnico e tecnológico, com o objetivo de ampliar os espaços de educação profissional para jovens e adultos e contribuir para a universalização da educação básica. Também pode ser ofertado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como pelo Sistema S[36]. Esse programa ainda mantém suas atividades nos dias atuais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, no governo de Dilma Rousseff (PT), referente ao decênio 2014-2024, traçou metas para erradicar o analfabetismo absoluto e funcional no Brasil (Brasil, 2014). Em 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL), por meio do Decreto nº 9.765[37], de 11 de abril de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA)[38]. A PNA se configura uma política de governo criada para desenvolver ações e projetos que visem elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no país. Dentre um dos seus objetivos, a PNA visava contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação, a saber:

> **META 5**: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
> **META 9**: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Como se observa, o PNE apresenta metas para a erradicação do analfabetismo no país. A meta 9 do Plano Nacional de Educação está diretamente relacionada à alfabetização da população adulta e estabelece prazos e percentuais a serem atingidos. No entanto, dados apresentados na PNA atestam que essa meta não foi atingida (Brasil, 2019).

---

[36] Designação que define um conjunto de nove instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest); e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Todas com a inicial "S", o que caracteriza a nomeação Sistema S. Ele teve início em 1942 com a criação do Senai, durante o governo do presidente Getúlio Vargas.

[37] Revogado pelo Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

[38] Cabe destacar o tratamento secundário que a PNA atribui à alfabetização de jovens e adultos. O documento apresenta o assunto em uma página e de modo superficial

Dentre as ações de implementação da PNA, temos a projeção do "desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal" (Brasil, 2019, p. 44). Como se constata, há um reconhecimento da importância de material didático adequado para a modalidade de ensino da EJA; podemos considerar que isso seja um elemento importante para a elevação da qualidade de ensino desse público.

Com o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), foi instituído "o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado" (Brasil, 2024). Essa política apresenta como finalidade "apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos – EJA" (Brasil, 2024), sendo livre a adesão das redes de ensino a esse pacto, a qual ocorreu no período de 17 de junho a 31 de julho de 2024, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec)[39].

Segundo dados do censo realizado pelo IBGE em 2022, havia no país 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, entre as quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples, sendo que 11,4 milhões não sabiam realizar essa mesma atividade. Desse modo, a taxa de alfabetização foi de 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi de 7,0% desse contingente populacional (site do IBGE). Cabe ainda destacar que o maior percentual de analfabetismo se encontra na região Nordeste, com 14,2%, o dobro da média nacional, que é de 7,0%. É importante salientar que, diante desses dados, ainda existem no país 1.009 municípios que não ofertam a EJA (Censo Escolar 2023), fato que contribui para o agravamento dessa situação.

Dentre as ações do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, o inciso XI do Art. 7 estabelece a retomada da distribuição de materiais didáticos para a EJA: "XI – aquisição e distribuição de materiais didáticos para os estudantes da EJA no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, de que trata o Decreto nº 9.099, de 18 de junho de 2017" (Brasil, 2024). Com essa iniciativa, a EJA ganha visibilidade dentro das políticas de enfrentamento do analfabetismo e da qualidade de ensino da EJA.

[39] "É um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades" (Site MEC, 2024, s.p.).

O Edital de Convocação Nº 02/2023 -CGPLI[40], referente ao processo de aquisição de obras didáticas destinadas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), foi lançado no Diário Oficial da União em 29/12/2023, na primeira versão. As obras são para atender ao Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais) no ciclo de 2026-2029, destinadas a todos os estudantes e professores do ensino fundamental da EJA e aos estudantes do Programa Brasil Alfabetizado. Como se observa, o ensino médio não foi contemplado no programa, deixando uma lacuna no atendimento desse nível de ensino nessa modalidade. A retomada do PNLD EJA, ainda que não atenda a toda a educação básica, significa um passo importante para a qualidade do ensino dessa modalidade, com materiais que atendam às especificidades de cada região e dos estudantes.

No que se refere à qualificação dos docentes para atuarem na EJA, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que normatiza a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelece:

> Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:
> [...]
> VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
> [...] (Brasil, 2016, art.12).

A legislação brasileira prevê a formação específica para os docentes atuarem na modalidade de EJA. No entanto, essa questão ainda não está totalmente resolvida; ainda se verifica a EJA sendo realizada, principalmente, por docentes do ensino regular.

Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo também apresenta como uma das ações para o fortalecimento do processo de alfabetização e da qualificação da EJA a formação dos docentes, no sentido de uma formação específica para os educadores dessa modalidade de ensino, para que as ações nessa área apresentem os resultados esperados.

No que se refere à ampliação da oferta de matrículas na EJA, o pacto prevê a retomada do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, trazendo a proposta de ofertar 900 mil vagas para estudantes não alfabetizados com mais de 15 anos e 60 mil bolsas para os

[40] Coordenação–Geral dos Programas do Livro (CGPLI).

educadores populares. As turmas de alfabetização podem ser organizadas em espaços da própria comunidade, de forma a facilitar o acesso dos estudantes.

Outra ação do pacto é o retorno do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), tanto urbano quanto rural, criado em 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Esse programa irá oferecer um novo ciclo para alcançar em torno de 100 mil estudantes até o ano de 2026, priorizando os municípios dentre os 109 que não desenvolvem ações de ensino para a EJA e onde há maiores índices de jovens não alfabetizados.

A EJA não se restringe à compensação da educação básica que não foi adquirida no passado; ela visa responder às múltiplas necessidades formativas que os estudantes têm no presente e terão no futuro. Nesse sentido, as políticas públicas para essa modalidade de ensino devem ser abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis, para que a educação ofertada a esses sujeitos atenda às suas necessidades, conforme é previsto pela legislação brasileira.

No capítulo seguinte, discutiremos o campo teórico que ancora este estudo e apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos discussões sobre o campo teórico desta pesquisa: os Estudos Culturais, abordando alguns conceitos fundamentais para seu estabelecimento e compreensão. Na segunda seção, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

3.1 CAMPO TEÓRICO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Historicamente, o campo teórico dos Estudos Culturais emergiu de forma organizada através do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, sendo Raymond Williams, Edward P. Thompson e Richard Hoggart os fundadores (Escosteguy, 2014). Em 1968, Stuart Hall passou a ser diretor do Centro, substituindo Hoggart. Acerca dessa origem dos Estudos Culturais, Mattelart e Neveu (2004, p. 72) pontuam que eles "nascem de uma recusa do legitimismo, das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis".

No Brasil, por sua vez, os Estudos Culturais se iniciaram em meados da década de 1990, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1996, ao reestruturar seu Programa de Pós-graduação em Educação, foi criada a linha de pesquisa "Estudos Culturais". Esse foi um fato decisivo para o estabelecimento dos Estudos Culturais em Educação no Brasil (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

É importante destacar que definir esse campo teórico não é uma tarefa fácil. Na visão de Schulman (2014), "é difícil definir os Estudos Culturais de forma sucinta e, de acordo com Stuart Hall, esta dificuldade é intencional – isto é, os Estudos Culturais orgulham-se de não ter qualquer doutrina ou metodologia aprovada pela casa" (Schulman, 2014, p. 114). Eles são considerados altamente contextuais, como um modo de análise variável, flexível e crítico, o que sinaliza que essa abordagem focaliza uma esfera específica em que a cultura é criada e consumida. São ainda flexíveis e críticos, por estarem abertos a novos pontos de vista e ideias.

O campo teórico dos Estudos Culturais não possui uma metodologia distinta que possa reivindicar como sua; ela "pode ser entendida como uma *bricolage*[41], isto é, sua escolha é pragmática, estratégica e autorreflexiva" (Nelson; Treichler; Grossberg, 2013, p. 9). Com tal

[41] Esse termo é usado na ciência para referir-se "à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa" (Kincheloe; Berry, 2007, p. 10).

entendimento e pensando nos objetivos desta investigação, utilizamos a pesquisa documental e a análise cultural como base metodológica, conforme descrito na seção 2.2 deste capítulo.

Ainda no âmbito da definição dos Estudos Culturais, Johnson (2014) enfatiza diversos pontos de partida, destacando que os objetos característicos de estudo são o que mais interessa a esse autor. A partir desse viés, ele encaminha discussões que partem de questionamentos como: "Qual é o objeto característico dos Estudos Culturais? Os Estudos Culturais dizem respeito a quê?" (Johnson, 2014, p. 18). Já conceitualmente, na percepção desse autor:

> Os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou, ainda, em uma síntese bastante perigosa, talvez uma redução, os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais (Johnson, 2014, p. 18).

Hall (2013, p. 221) também se debruça sobre essa questão e pontua que "os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas", refletindo múltiplas narrativas culturais e perspectivas. O autor ainda ressalta a variedade de trabalhos que se ligam a esse campo teórico, mas esclarece que os Estudos Culturais não podem servir para tudo. Isso porque, apesar de existirem muitos estudos que gravitam em torno dele, há limitações, uma vez que sua aplicabilidade não se estende a todos os objetivos ou situações, o que sugere a existência de contextos específicos em que essa área pode ser mais adequada.

De tal modo, essa abordagem não se configura como uma disciplina, mas como uma área onde várias disciplinas se intersecionam. Com esse entendimento, Escosteguy (2014, p. 6) pondera que "é um campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado". Assim, para a compreensão desse fenômeno, alguns conceitos são necessários para essa discussão.

Iniciamos a discussão pelo conceito de cultura. Cevasco (2003) apresenta um relato histórico da evolução do termo cultura, destacando sua origem latina *colere*, que se traduzia em habitar, assumindo novos sentidos até chegar aos dias atuais, designando o modo de vida das pessoas, sendo que, dentre eles, está o de "cultivar", empregado tanto nas práticas agrícolas como nas relacionadas à criação de animais. Esse sentido se estendeu "ao cultivo das faculdades mentais e espirituais" (Cevasco, 2003, p. 9).

A autora também relata que, no século XVIII, o termo era empregado no sentido de cultivar algo nas atividades agropecuárias, levando ao surgimento da palavra "civilização", com significado correlato. Já ao longo do século XIX, o termo cultura, que havia adquirido uma

conotação imperialista, passa a ter seu significado relacionado ao desenvolvimento intelectual e crítico, o que perdura até os dias de hoje.

Seguindo a cronologia dos fatos, na Inglaterra, a partir de 1950, por meio dos debates sobre cultura e da estruturação dos Estudos Culturais, o sentido de cultura "como posse por parte de um grupo seleto começa a desaparecer e a dar lugar à preponderância do uso antropológico, cultura como modo de vida" (Cevasco, 2003, p. 11). A autora ainda cita que, para Matthew Arnold, no contexto de uma sociedade cada vez mais industrializada, fica evidente a divisão social e a religião, que funcionava como elemento apaziguador de conflitos e disputas sociais, começa a ser desacreditada em decorrência da visão secularizada da ciência.

Para esse pensador, a cultura estava relacionada à busca da perfeição, "do melhor que foi pensado e dito no mundo" (Cevasco, 2003, p. 16). Nesse mesmo viés, para Frank R. Leavis, "a cultura era posse de uma minoria, que deveria preservar os valores humanos e difundi-los por meio da educação como forma de minorar os males da civilização" (Cevasco, 2003, p. 19). Nesse contexto, a escola era responsável pela formação intelectual e cultural, cabendo à educação a tarefa de ser a salvadora da sociedade. Silva (2012b, p. 24) realça que "essa revolução cultural vem ao encontro da abordagem dada à cultura pelos Estudos Culturais".

Nesse cenário, ao longo de sua história, a escola foi um espaço privilegiado para a disseminação do que se convencionou chamar de "alta cultura" em oposição à "baixa cultura", sendo interessante destacar que, nesse processo, o livro didático possui grande importância na propagação do conhecimento. Acerca dessa assertiva, Veiga-Neto (2003, p. 7) pontua que "a educação era entendida como o caminho para se atingir as formas mais elevadas da cultura"[42], tendo por modelos as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos.

Fica evidenciado que o entendimento sobre cultura abarcava tudo o que a humanidade havia produzido de "melhor". Nesse sentido, a alta cultura designava um modelo, "como a cultura daqueles homens cultivados que 'já tinham chegado lá'" (Veiga-Neto, 2003, p. 7), e a baixa cultura estava relacionada à "cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, 'ainda não tinham chegado lá'" (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Entretanto, os Estudos Culturais contrapõem essa visão elitista e surgem como um movimento teórico e político para questionar e desconstruir essa concepção. Nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), a "cultura deixa, gradativamente, de ser domínio

[42] Veiga-Neto (2003) nos explica a respeito da escrita da palavra Cultura grafada com inicial maiúscula que expressa seu *status* elevado e, o singular, a noção de ser única.

exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar também o gosto das multidões".

Nesse sentido, Williams faz referência à forma como essa terminologia tem sido cada vez mais empregada. Dentre elas, ele assinala que o uso da expressão "como posse por parte de um grupo seleto começa a desaparecer" (Cevasco, 2003, p. 11). Dessa forma, "a palavra cultura é usada para se referir a tudo o que é característico do modo de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social" (Hall, 1997a, p. 2, tradução nossa). Então, ela deixa de ser um objeto de devoção ou de erudição e passa a ser questionada em seu relacionamento com o poder (Mattelart; Neveu, 2004). Assim, os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo de todas as formas de arte e com todas as realizações comunicativas de uma sociedade.

Como podemos notar, essa abordagem constitui um campo teórico de disputas e tensões a partir da diversificação histórica do termo "cultura". Williams buscou contrapor as concepções tradicionais sobre a cultura e incluir a ideia de que não há uma classe superior ou melhor que a outra. Vale ressaltar que ele não pretendia desprezar o que se considerava as grandes obras da cultura.

Prosseguindo, Hall chama a atenção para um fato relacionado à abrangência da cultura e que deve ser considerado: "a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social" (Hall, 1997b, p. 23-24). Ela deixa de lado o sentido unitário e elitista para ser plural, o que permite buscar nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) as formas de representação que acabam por constituir a identidade dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Para os Estudos Culturais, a cultura não pode ser concebida de forma isolada dos vários aspectos da vida cotidiana, pois é por meio dela que compreendemos e explicamos as várias formas de vida. Vimos que Hall (1997b) utiliza o termo "centralidade da cultura", evidenciando a forma como ela penetra em cada instância da vida cotidiana, mediando e produzindo significados em tudo. Assim, o autor amplia o conceito de cultura e utiliza a virada cultural para representar toda a transformação teórica em decorrência da definição antropológica do termo, relacionada ao modo de vida comum de um determinado grupo social.

Partindo desse entendimento e deixando de lado o sentido unitário e elitista para ser plural, podemos buscar nos livros didáticos as formas de representação que acabam por constituir a identidade dos estudantes da EJA. Assim, a partir desse campo teórico, é possível pensar como as representações presentes nos livros didáticos desse segmento de ensino influenciam na construção da identidade dos educandos, refletindo sobre as culturas que são representadas nesses materiais, que subjetivam os sujeitos desta modalidade de ensino.

Analisando o exposto, evidencia-se que nosso objeto de estudo se aproxima do campo teórico dos Estudos Culturais, considerando que os artefatos analisados apresentam representações dos discursos que constroem identidades. Para uma melhor compreensão disso, cumpre retomar o termo "cultura", agora pela perspectiva de Hall:

> "Cultura" é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-lo. [...] cultura não é tanto um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinhos -, mas sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o "compartilhamento de significados" – entre os membros de um grupo ou sociedade (Hall, 2016, p. 19-20).

Dessa forma, toda atividade humana, toda a forma de organização das sociedades e toda relação social se inserem no campo da cultura. Logo, entendemos que os livros didáticos não são meramente exemplares da cultura, mas são produzidos por ela. É por esse motivo que, dentro do contexto que fundamenta esta pesquisa, eles são referidos como artefatos culturais. Veiga-Neto (2003) afirma que, nesse sentido, assistimos a uma virada cultural, na qual a cultura perpassa todos os acontecimentos de nossas vidas e todas as representações relacionadas a esses eventos. O termo se relaciona tanto ao conhecimento produzido por meio da linguagem e da representação quanto à forma como ele é institucionalizado nas práticas sociais. Assim, Hall (1997b) utiliza o conceito do circuito da cultura para explicar a produção de significado proveniente da virada linguística.

Hall (1997b) esclarece que, em geral, pertencer a uma mesma cultura significa partilhar os mesmos mapas conceituais, ou seja, interpretar o mundo de formas mais ou menos semelhantes. Nesse processo, a linguagem assume um papel importante, pois é por meio dela que os membros de uma comunidade formam seus sistemas de significado. Desse modo:

> Qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcione como um sistema capaz de carregar e expressar significado é, deste ponto de vista, "uma linguagem". É nesse sentido que o modelo de significado que venho analisando aqui é frequentemente descrito como um modelo "linguístico", e que todas as teorias do significado que seguem esse modelo básico são descritas como pertencentes à "virada linguística" nas ciências sociais e nos estudos culturais (Hall, 1997a, p. 19, tradução nossa).

Com esse entendimento, presenciamos o que se denominou virada linguística, uma abordagem que reconhece a linguagem como construtora de discursos, desempenhando um papel fundamental na representação e construção dos diversos modos de vida. Ela é responsável pela produção de significados que são continuamente ressignificados através das lutas que

ocorrem entre o simbólico e o discursivo, considerando que as práticas discursivas não apenas transmitem significados, mas também constroem e subjetivam os sujeitos e os objetos (Silva, 2012b). Antes de tal concepção, a linguagem era vista como um elemento neutro, que apenas descrevia a realidade.

Para o linguista Ferdinand de Saussure, a linguagem é um fenômeno social, pois não se pode criar suas regras de forma individual. Pelo contrário, "sua fonte está na sociedade, na cultura, em nossos códigos culturais compartilhados, no sistema linguístico – não na natureza ou no sujeito individual" (Hall, 1997a, p. 34, tradução nossa). Em outra colocação, Hall (2016, p. 17) explica que "a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual damos sentido às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado". Nesse processo, para que haja essa troca, é necessário que o universo linguístico seja comum aos interlocutores, pois é por meio da linguagem verbal ou não verbal que damos sentido ao que nos cerca.

Compreendemos que a representação é a forma como as sociedades produzem sentido, fazendo uso da linguagem, que passa a ocupar um lugar de destaque na construção e circulação do significado. A esse respeito, é relatado que:

> [...] a virada linguística evidenciou o caráter opaco da linguagem e se centrou na maneira pela qual realidades e posições de sujeito são criadas dentro dela. Tal movimento, pois, sacudindo os pilares de estabelecimento das verdades, semeou a dúvida sobre a possibilidade de atingimento das certezas transcendentais, do estabelecimento da dicotomia verdade-falsidade, do ajuste objeto nomeação, voltando-se para a pluralidade e para a contingência dos discursos, para o prestígio de alguns e a exclusão de outros, para a forma com que, em determinados momentos e contextos, dados discursos são aceitos, celebrados, estudados e seguidos. Assim, ele nos apontou a verdade como uma construção discursiva, assim como o seriam outros construtos (Silveira, 2010, p. 104).

Esse contexto indica que a linguagem deixou de ser neutra e de ser um instrumento para expressão do pensamento, passando a ser determinante para a construção ativa de ideias. Foi a partir desse entendimento que os estudos sobre linguagem ganharam destaque, enfatizando sua influência significativa na formação e ajustamento do pensamento e das concepções.

Vale destacar que a relação entre coisas, conceitos e sinais está no cerne da produção de significados da linguagem; chamamos de representação o que une esses elementos. Hall (2016, p. 31) explica que "representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas". Percebe-se que a linguagem é fundamental no sistema de representação, pois nos permite formular conceitos tanto do que vemos quanto do que não vemos, do que não conhecemos e talvez nunca venhamos a conhecer.

Para isso, usamos os princípios da similaridade e da diferença para criar relações entre os conceitos e diferenciá-los.

Somos nós que construímos os significados, e, com o passar do tempo, eles se naturalizam e tornam-se inevitáveis. Assim, pertencer a uma cultura é compartilhar o mesmo universo conceitual e linguístico, é compreender os conceitos e as ideias, reconhecendo como eles se articulam para interpretar e referenciar o mundo. Como vimos, para o campo teórico dos Estudos Culturais, o conceito de representação ocupa um lugar importante, pois é ela que liga significado e linguagem à cultura.

Ainda sobre a construção de significados, Hall (2016) ressalta que atribuímos significados a pessoas, objetos e eventos com base nos paradigmas de interpretação que aplicamos a eles. Assim, o sentido que conferimos às coisas está intimamente ligado à forma como elas se integram em nossas vidas e à maneira como as representamos. O autor acrescenta que "as palavras que usamos para referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos; enfim, os valores que nelas embutimos" (Hall, 2016, p. 21).

Nesse âmbito, a representação estabelece uma conexão com a identidade e a diferença, sendo que estas são dependentes daquela. Ela atua como uma forma de atribuição de sentido, e é através dela que a identidade e a diferença ganham sentido. Para Silva (2014, p. 91), a "representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado à relação de poder". Assim, a representação é um fenômeno construído e influenciado por fatores sociais, culturais e políticos, sendo também influenciada pelas relações de poder.

Diante da importância de evidenciar alguns conceitos que se constituem como ferramentas para o diálogo com o nosso objeto de estudo, importa ressaltar o conceito de identidade apresentado por Silva (2014, p. 96): "A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...] é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada". O autor afirma que identidade e diferença são inseparáveis e resultantes de atos de criação linguística, fabricadas por nós no contexto de relações culturais e sociais. Identidades e discurso

> [...] não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudanças e transformação (Hall, 2014, p. 108).

A identidade é relacional, marcada pela diferença que estabelece, distinguindo uma identidade de outra e criando distinções. Silva (2014, p. 74) sintetiza o conceito de identidade ao afirmar que ela "é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'". O autor acrescenta que a afirmação, por exemplo, "sou brasileiro", só se torna necessária porque existem pessoas que não são brasileiras, o que implica na negação de outras identidades.

Dessa forma, há uma relação de interdependência entre identidade e diferença. Ambas são atos da criação linguística, elaboradas por meio da linguagem e enraizadas nos contextos das relações sociais. Portanto, essas duas entidades são produtos de um processo discursivo e estão intimamente conectadas às relações de poder estabelecidas socialmente.

É importante ressaltar que a ideia de identidade, vinculada ao pensamento cartesiano de um sujeito único e centrado, contrapõe-se à nova visão que a considera como uma construção constante, moldada pelas relações culturais e interpessoais. A esse respeito, afirma-se:

> [...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso significa está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham [sic] fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2020, p. 10).

Assim, a cultura "molda" a identidade ao dar sentido às experiências e ao possibilitar a escolha entre as várias identidades possíveis, por meio da subjetividade. É essa subjetividade que destaca "quem eu sou" e "quem nós somos", sugerindo a compreensão que temos sobre o nosso eu.

Ainda em relação ao conceito de identidade, Hall (2020) apresenta três concepções diferentes: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira se baseia na concepção da pessoa humana totalmente centrada no "eu"; a segunda reflete a consciência de que o sujeito é formado a partir da relação com o outro, entendendo que a identidade é "formada na interação entre o eu e a sociedade" (Hall, 2020, p. 11); a terceira apresenta a ideia de que o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo definida historicamente por meio dos sistemas culturais. A partir do exposto, entendemos que o sujeito assume várias identidades, que são continuamente deslocadas.

Hall (2020) relata que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença, que produz múltiplas identidades. Ou seja, na visão desse autor, a diferença ocupa o

epicentro, colaborando para a produção de várias identidades, em um cenário em que as peculiaridades dos indivíduos e grupos constituem elementos indispensáveis na dinâmica social, influenciando a construção e expressão das identidades em sociedades complexas e marcadas pela diversidade.

Em seguida, Hall (2016) pontua que o sujeito é constituído dentro do discurso, sendo produzido em dois momentos: primeiro, pelo próprio discurso, sendo formado a partir dos atributos e definições deste; no segundo, o discurso produz um lugar para o sujeito, ou seja, produz significado para o sujeito. No entanto, os discursos não estão isentos dos controles sociais, como nos lembra Foucault (2014), ao explicar que nada tem sentido fora do discurso e que só podemos ter conhecimento das coisas se elas tiverem sentido.

Além disso, é dentro do discurso que se constrói o conhecimento em um determinado momento histórico. Foucault trabalha com o conceito de formação discursiva, referindo-se a um conjunto de práticas discursivas que constroem significados em uma determinada época e espaço. Dessa forma, as regras do dizer podem estar condicionadas pelo lugar onde se fala, em que os domínios são constituídos institucionalmente. Nesse sentido, pontua-se:

> É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Para a compreensão dessas disputas na esfera cultural, buscamos uma aproximação entre os Estudos Culturais e os estudos de Michel Foucault, a fim de evidenciar o sentido de discurso e poder. Nesse sentido, o autor relata que "poder e saber estão diretamente imbricados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 1987, p. 31). Para ele, o poder não deve ser tomado como fenômeno de dominação maciça de um indivíduo sobre outro; ele funciona e se exerce em rede. Foucault ainda explica que os indivíduos podem se relacionar com o poder ora na posição de alvos do poder exercido por outros indivíduos, ora como sujeitos.

Na análise de Foucault, o poder não é algo que se possa deter ou possuir; ele não é uma propriedade e apenas se manifesta nas relações sociais, emergindo intrinsecamente desse contexto. As relações de poder são caracterizadas por uma intencionalidade e estão entrelaçadas com a resistência, implicando a necessidade de liberdade no âmbito social para que essas

dinâmicas se estabeleçam. Dessa forma, o poder se inscreve dentro das lutas que ocorrem no interior dessas relações.

Foucault (2014) também entende que a produção dos discursos é controlada pela sociedade, ao que ele chama de interdição discursiva; ou seja, não podemos dizer tudo o que queremos e em qualquer lugar. O discurso está sujeito a coerções por aqueles que realizam seu controle, no sentido de impor aos indivíduos algumas regras. Isso faz com que nem todos tenham acesso a todo e qualquer discurso. Nesse viés, cabe destacar o fato de que

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...]. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 1987, p. 8-9).

Notamos que o autor faz referência à interdição, ao fato de que nem sempre se pode expressar o que se deseja e nem em qualquer lugar. Nesse contexto, cabe destacar a relação de poder, que está intimamente relacionada ao conhecimento, que é sempre uma forma de poder e, nesse sentido, assume a autoridade da verdade. Trata-se de uma relação inserida na sociedade como instrumento disciplinador, uma verdade impressa nos discursos acolhidos como verdadeiros, que expressam as relações de poder e são aferidos por meio de comportamentos, linguagens e valores.

Para Foucault (2014, p. 10), "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Nesse sentido, esse fenômeno é também um instrumento de disputas, domínio e exclusão.

Para o campo dos Estudos Culturais, o livro didático é considerado um artefato cultural "por ser resultado de um processo de construção social, ao mesmo tempo em que produz identidades e subjetividades no contexto de relações de poder" (Trindade, 2001, p. 36). Segundo Darnton (1990, p. 66), esse artefato passa por um ciclo de vida, "que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor". Para a compreensão desse percurso, Darnton (1990) propôs um esquema denominado circuito da comunicação.

O esquema proposto por Darnton (1990) apresenta o livro como parte de um sistema de comunicação mais amplo; ele usa esse circuito para demonstrar o percurso que os livros

impressos percorrem até chegarem às mãos dos leitores. Ele é composto por seis etapas interconectadas: autor, editor, gráficos, distribuidores, livreiros e leitores, descritos a seguir.

Autor: é o ponto de início do processo, pois ele é o criador do artefato e recebe influências externas. Nesse sentido, Darnton enfatiza a importância do contexto social, cultural e político para a produção de livros impressos. O trabalho do autor depende de outros agentes para dar seguimento ao processo de comunicação do texto.

Editor: é responsável pela seleção e organização do material para publicação. Além disso, o editor pode propor modificações no texto em relação à forma, conteúdo, design, entre outros. Ele funciona como mediador entre o autor e o público-alvo.

Gráficos: nesta etapa, o manuscrito do autor é transformado em produto físico. No contexto em que este circuito foi proposto, esta etapa era fundamental, considerando que as tipografias e as técnicas de impressão não apenas influenciavam o custo e tempo de impressão, mas também a aparência do produto final. A esta etapa são inseridos outros elementos diretamente relacionados ao trabalho do impressor, como tinta, papel, tipo e mão de obra, que estão relacionados ao custo e aparência do material final.

Distribuidores: são responsáveis por garantir a circulação dos livros, de forma que eles cheguem até as livrarias, bibliotecas e outros pontos de venda.

Livreiros: desempenham a função de intermediários entre os distribuidores e os leitores. Os livreiros decidem o que comercializar e como organizar as obras em suas lojas, influenciando a visibilidade de determinados títulos.

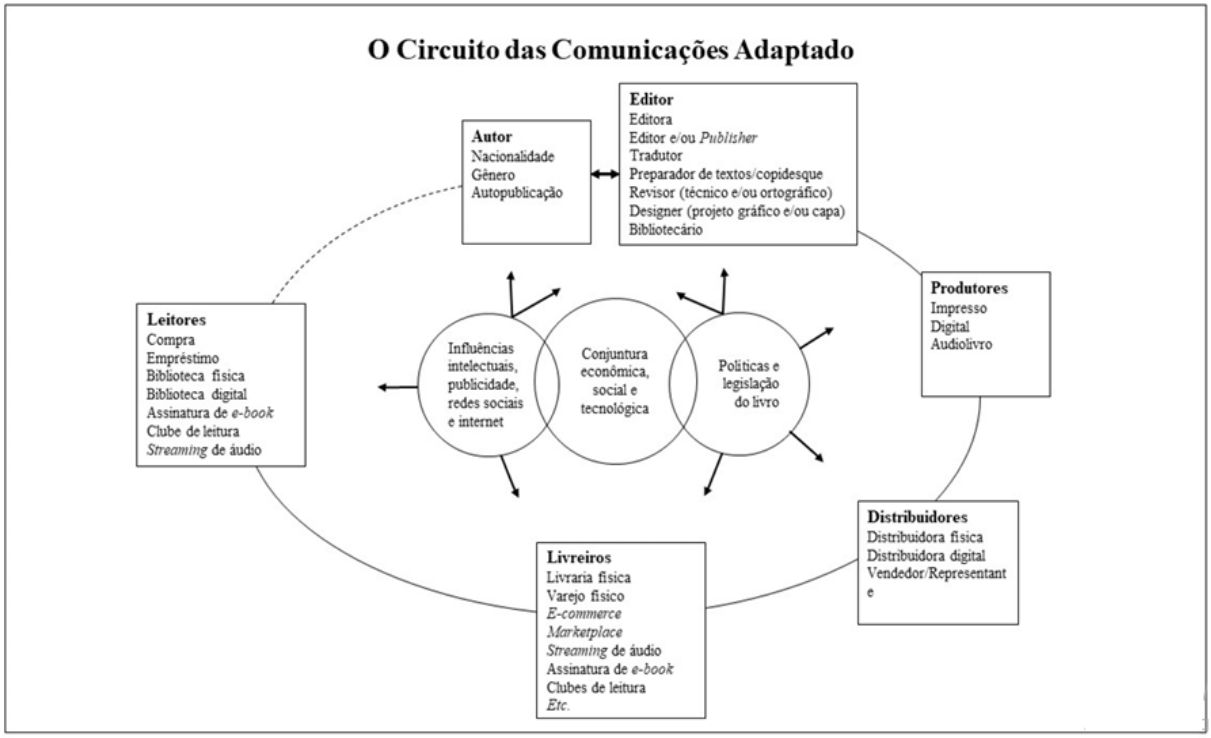
Leitores: são os destinatários finais deste processo. São eles que dão vida aos materiais impressos ao interpretá-los; sua compreensão é importante para a continuidade do ciclo da comunicação impressa. Os leitores interagem com o autor e, muitas vezes, podem se tornar autores em resposta ao que leram. A esta etapa, Darnton (1990) associa outro agente, o encadernador, responsável pela finalização e acabamento do livro. Sua função vai além de apenas reunir páginas, pois seu trabalho determina a durabilidade e aparência do livro.

Como se observa, o processo se inicia com o autor e o editor e se encerra nos leitores, para quem o material é destinado, percorrendo um ciclo completo. Além desses seis elementos, o mesmo autor ainda acrescentou outros três: influências intelectuais e publicidade; conjuntura econômica e social; e sanções políticas e legais. Esses aspectos estão relacionados às influências externas, enquanto os outros seis elementos estão direcionados à transmissão do texto.

O circuito das comunicações apresentado por Darnton (1990) se constitui em um importante instrumento de estudo sobre a história do livro impresso. Passados anos de sua criação, com os avanços da tecnologia, alguns eventos determinaram mudanças no mercado

editorial. Por essa razão, utilizamos o circuito das comunicações adaptado por Moraes e Ribeiro (2023), elaborado com base no circuito proposto por Darnton (1990). Segundo os autores, "foram feitas atualizações, supressões e acréscimos ao modelo original, que julgamos pertinentes para a discussão e compreensão do mercado editorial na atualidade" (Moraes; Ribeiro, 2023, p. 6). A seguir, apresentamos o referido circuito:

Figura 11 - Circuito das Comunicações Adaptado



Fonte: Moraes; Ribeiro (2023, p. 7).

Como se observa, o circuito adaptado de Moraes e Ribeiro (2023) mantém os seis agentes presentes no circuito original de Darnton (1990), com modificações no terceiro elemento, gráficos, que foi alterado para produtores. Com o surgimento de novas tecnologias, como o *e-book* e o audiolivro, houve a necessidade de justificar essa alteração.

Ao agente autor, foram acrescentados mais três elementos: nacionalidade, gênero e autopublicação. Os elementos nacionalidade e gênero auxiliam na compreensão da prevalência de certas nacionalidades e gêneros. No caso do material analisado nesta pesquisa, percebe-se a marca do nacionalismo e regionalismo, evidenciando características da região Nordeste, símbolos nacionais e cores que representam a nação. Além disso, a marca do gênero masculino se sobressai nos textos analisados.

Para o elemento editor, foram incluídos: editora, editor e/ou *publisher*, tradutor, preparador de textos/copidesque, revisor (técnico e/ou ortográfico), designer (projeto gráfico e/ou capa) e bibliotecário, todos envolvidos no processo de edição de livros, seja no formato impresso, *e-book* ou audiovisual.

O elemento distribuidores foi atualizado. Os agentes representantes, contrabandistas, encarregados de entrepostos e carroceiros foram substituídos por distribuidoras físicas, distribuidoras digitais e vendedores, pois não atendiam mais às necessidades atuais.

O elemento livreiros sofreu adaptações para se adequar às transformações digitais. Tais mudanças vão desde a livraria física até plataformas digitais que comercializam livros, entre outras alterações. Houve uma ampliação no modo de comercialização de livros, que não se restringe mais apenas às livrarias; agora, é possível encontrar a venda de livros em outros estabelecimentos comerciais e virtuais.

Por fim, em relação aos leitores, foram acrescentados aos outros elementos do modelo original: biblioteca digital, assinatura de *e-book* e *streaming* de áudio. Esses também possibilitam aos leitores o acesso a livros.

No centro do circuito, foi inserido o elemento tecnologia, pois se entende que ele exerce influência sobre o mercado editorial. Além dessa alteração, o elemento sanções políticas foi substituído por políticas e legislação do livro, considerando que este termo abrange questões relacionadas à política de compra de livros pelo governo, bem como questões relacionadas ao preço de livros.

Nesse processo, os leitores influenciam o autor, tanto antes quanto depois do ato de composição do livro. O autor escreve para leitores implícitos e ouve as respostas de resenhistas explícitos. Ele também transmite mensagens que são transformadas durante o percurso: do pensamento passam para o texto impresso e, depois, retornam para o pensamento. A produção do livro didático percorre esse circuito, tendo por base discursos que constituem esse artefato e as identidades culturais dos sujeitos.

Em se tratando dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além dos elementos já mencionados no circuito, outros entram em cena. Um exemplo é o Edital de Convocação desse programa, que apresenta as regras para a elaboração das obras, constituindo-se em um elemento que influenciará autor e editor na produção dos livros. Nesse caso, um dos primeiros leitores é o avaliador do PNLD; depois, os professores que escolhem os livros a serem adotados por suas escolas; e, por fim, o estudante a quem o material é destinado (Silva, 2012b).

No que se refere aos livros didáticos analisados nesta pesquisa, eles não fazem parte do PNLD EJA. Alguns de seus primeiros leitores foram os integrantes de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias, Maranhão (MA), com o objetivo de selecionar os livros a serem adotados para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental da rede municipal, sem que fosse realizada uma criteriosa avaliação desses materiais, como ocorre com os livros do PNLD.

Como foi possível entender a partir do discutido ao longo deste capítulo, os Estudos Culturais apresentam novas possibilidades de interpretação e avaliam a pluralidade cultural que organiza as várias formas de vida de um grupo social. Desse modo, analisar como a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é representada a partir dos discursos presentes nos livros didáticos aproxima nossa pesquisa desse campo teórico.

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: UM CAMINHO A SER TRILHADO

Esta seção está dividida em três subseções, nas quais são descritos os procedimentos metodológicos que conduziram esta investigação. Na primeira, são detalhados os aspectos teóricos da pesquisa, trazendo as concepções de autores que fundamentam a abordagem qualitativa, a pesquisa documental e a análise cultural. Na segunda, são descritos os procedimentos de análise adotados para este estudo. Por fim, na terceira, são apresentados os eixos analíticos desta pesquisa.

3.2.1 Aspectos teóricos da pesquisa

Para produzir conhecimentos científicos e responder ao problema que uma investigação se propõe, são necessários métodos e técnicas de pesquisa adequados. Como afirma Bourdieu (1989, *apud* Goldenberg, 2018, p. 84), "a pesquisa é talvez a arte de criar dificuldades fecundas e de criá-las para outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas". Nesse processo de busca por respostas, as escolhas metodológicas apontam o caminho a ser percorrido durante a investigação.

Do ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho documental, utilizando a análise textual associada à análise cultural como técnica de análise de dados. Na pesquisa qualitativa, "a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da

compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc." (Goldenberg, 2018, p. 14). Também é assegurado que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009, p. 21).

Sendo assim, essa abordagem de pesquisa atende aos objetivos propostos para este trabalho. Vale destacar que o campo teórico que a embasa não possui uma metodologia própria, de modo que nos apropriamos da pesquisa qualitativa para sua realização. Ademais, essa é o tipo de abordagem mais utilizada nas pesquisas na área de educação.

Gil (2008, p. 51) aponta que "a pesquisa documental se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) afirmam que a análise documental é "um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos", fazendo uso de diferentes tipos de materiais que possibilitem a compreensão do problema de estudo, assim como a reconstrução da contextualização histórica e sociocultural de determinado fato ou momento vivido. Ela é utilizada com muita frequência nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para as Ciências Humanas e Sociais.

Para Cellard (2012, p. 296), definir um documento é um desafio, considerando que, até o final do século XIX, "[...] a noção de documento se aplicava quase que exclusivamente ao texto, e particularmente, aos arquivos oficiais". Todavia, ao longo do século XX, a história social ampliou consideravelmente esse conceito. O mesmo autor pontua que um documento pode "tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel" (Cellard, 2012, p. 296-297).

Ainda a respeito da definição de documentos, Lüdke e André (1986, p. 38) apontam que "estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares". Eles são considerados uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências para a fundamentação de afirmações e declarações do

pesquisador (Lüdke; André, 1986). Para esta investigação, foram usados documentos escritos, os livros didáticos da EJA.

Cellard (2012) pontua que o documento escrito constitui uma fonte preciosa para o pesquisador, levando em consideração que a memória pode esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Em alguns casos, ele é responsável por reconstituir fatos referentes ao passado. Dentre as vantagens da análise documental, destaca-se a capacidade do documento ser uma fonte estável e rica, podendo ser consultado várias vezes. Lüdke e André (1986, p. 39) ponderam que os documentos "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". Nesse sentido, os documentos analisados traduzem informações sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em determinados contextos.

A pesquisa documental pode ser utilizada tanto em pesquisas qualitativas quanto em quantitativas, dependendo dos objetivos de cada investigação, pois são eles que definem os meios para a construção dos dados. Como pondera Goldenberg (2018, p. 14), "o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar".

É importante estabelecer a distinção entre pesquisa documental e bibliográfica, já que ambas utilizam como objeto de estudo o documento; o que as diferencia é o tipo de documento analisado. A esse respeito, é destacado que:

> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Nesse contexto, os documentos de análise deste estudo são os livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA, tomados como fonte primária para a produção de dados para nossas análises. Como ferramenta para a interpretação desses dados, usaremos a análise textual associada à análise cultural.

Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), "a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso". Ela se constitui em uma ferramenta que tem se mostrado muito flexível e exige do investigador uma constante (re)construção de caminhos, já que "as realidades investigadas não são dadas prontas para serem

investigadas" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121). Pelo contrário, elas se apresentam incertas e instáveis, mostrando que as ideias e as teorias traduzem a realidade.

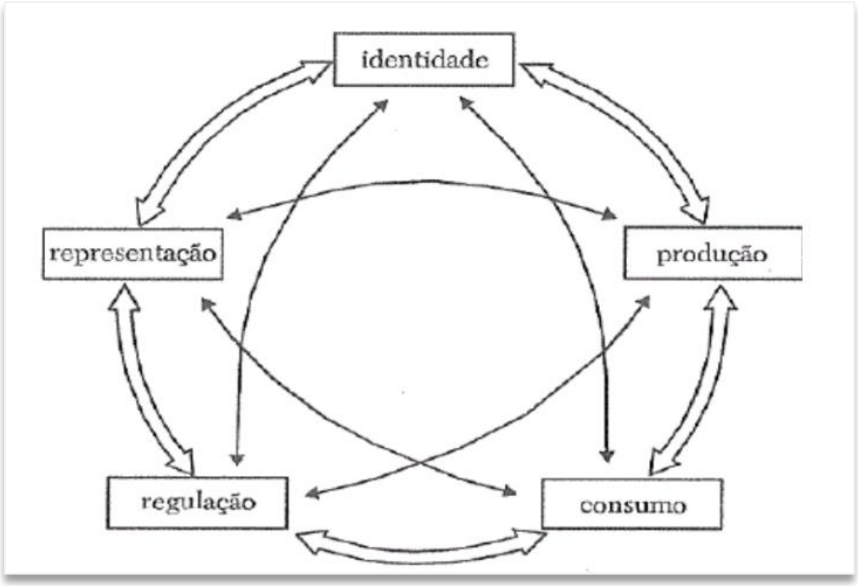
Wortmann e Ripoll (2024), em seus estudos sobre as análises culturais em educação, afirmam que essa ferramenta de pesquisa busca questionar o papel da cultura nos processos educacionais. Assim, a análise cultural consiste na descoberta e descrição das significações e valores implícitos e explícitos referentes a modos de vidas, a certas culturas. Desse modo, "os praticantes dos Estudos Culturais em Educação preocupam-se com buscar romper, contestar e até mesmo interromper articulações, práticas e discursos consagrados" (Wortmann; Ripoll, 2024, p. 54). A partir do encontro da educação com os Estudos Culturais houve uma pluralização do que é entendido como educativo, bem como sobre o que é pensado como pedagógico, como as várias denominações atribuídas à pedagogia: "pedagogias da diferença, pedagogias da sexualidade, pedagogias do corpo, pedagogias da mídia, pedagogia do rap, entre outras" (Wortmann; Ripoll, 2024, 57). Tais denominações caracterizam uma das principais contribuições da articulação entre educação e Estudos Culturais.

A análise da cultura é uma atividade crítica que descreve e avalia a natureza do pensamento e da experiência, bem como os detalhes da linguagem, forma e convenção, considerando as relações históricas e tradições da sociedade em que o artefato analisado foi desenvolvido. A cultura é descrita como um modo de vida particular que expressa certos significados e valores não apenas na arte e no aprendizado, mas também nas instituições e no comportamento cotidiano. A partir dessa definição, a análise cultural é o esclarecimento dos significados e valores implícitos e explícitos de determinado modo de vida (Williams, 2003).

Nas palavras de Wortmann (2007, p. 75), as análises culturais "podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura". Elas se caracterizam pela possibilidade de incursão a campos diversos do saber e a suas práticas metodológicas. Além disso, elas estão comprometidas em "examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder" (Wortmann, 2007, p. 11).

Nesse contexto, é relevante mencionar o Circuito da Cultura, desenvolvido por Paul de Gay *et al*. (1997), que evidencia a necessidade de analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação para obter uma compreensão abrangente de um artefato cultural. O referido Circuito é constituído por processos, os quais foram escolhidos para a análise do material empírico desta pesquisa. Na Figura 12, podemos visualizar o diagrama que representa esse circuito:

Figura 12 - Circuito da Cultura



Fonte: Paul de Gay *et al.* (1997, *apud* Woodward, 2014, p. 14).

Através do diagrama, podemos identificar os processos essenciais para analisar um artefato cultural. Embora a representação gráfica esteja dividida em seções, essas etapas se sobrepõem e se entrelaçam de maneira contínua. Nesse contexto, não existe um ponto de início ou fim; não se trata de um processo linear ou sequencial. As etapas do Circuito estão interconectadas entre si.

Para exemplificar esse processo, tomamos os livros didáticos analisados e, a partir deles, fica claro que a representação se refere aos textos verbais e não verbais que constituem os vários textos que compõem os referidos materiais, que, por sua vez, são produzidos para atingirem um público consumidor com o qual se identificam.

Dessa maneira, são responsáveis por construir significados aos seus leitores e, assim, constituem identidades. Logo, "um artefato cultural [...], tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo" (Woodward, 2014, p. 68). Wortmann (2007) destaca que, na condução das análises culturais, as relações entre linguagens, representações, produção de significados e discursos assumem lugar de destaque, pois esses elementos mobilizam a construção dos sentidos.

Devido à orientação da produção e consumo dos livros didáticos para um público específico que se identifica com eles, esses materiais têm um papel importante na regulação da vida social por meio da representação. No que tange à regulação na produção desses recursos, é imprescindível que estejam em conformidade com as normas e critérios estabelecidos. No

caso do material analisado, isso implica estar alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (Brasil, 2023), com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCN EJA) (Brasil, 2000), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[43] (Brasil, 2018). Portanto, tais documentos regulam o processo de elaboração dos livros didáticos.

Desse modo, as análises do material empírico foram realizadas a partir do Circuito da Cultura, que nos permitiu analisar a construção da identidade dos estudantes da EJA a partir das representações presentes nos textos que compõem os eixos analíticos, que serão descritos na subseção seguinte.

Nessa perspectiva, analisar como as representações sobre a identidade de pessoas jovens ou adultas se apresentam nos textos da disciplina de Língua Portuguesa dos livros didáticos da EJA adotados pelo município de Caxias em 2022 requer examinar e questionar o que está dito e também o que está silenciado. Sendo assim, essa atividade exige um olhar detalhado para as construções discursivas, para perceber suas marcas e concepções presentes nos textos.

3.2.2 Procedimentos de análise

Cellard (2012) pontua que a pesquisa documental passa por duas etapas para ser realizada. São elas: análise preliminar e análise dos dados. Cada uma delas é fundamental para a execução desse tipo de procedimento. A seguir, apresentamos cada uma dessas etapas.

Análise preliminar: esta é a etapa inicial da pesquisa. Nela, acontece a separação, avaliação e escolha do material a ser analisado. Cellard (2012) explica que essa etapa se aplica em cinco dimensões que ajudam o pesquisador na seleção do material. Desse modo, a análise preliminar se constitui em uma avaliação do documento a ser analisado. Nesta fase, um elemento essencial é o contexto: "uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial em todas as etapas de uma pesquisa documental" (Cellard, 2012, p. 300).

Além disso, é necessário conhecer a identidade do autor/autores do documento em análise, o que possibilita a avaliação da credibilidade do material em estudo. É importante informar sobre a origem social ou os interesses particulares do autor do documento, assim como

[43] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho, é um documento normativo que define as aprendizagens a serem adquiridas na educação básica. A parte desse documento homologada em 2017 corresponde à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Somente em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio, abrangendo toda a educação básica.

assegurar a qualidade da informação apresentada para garantir a confiabilidade do material. Também é importante considerar a natureza de um texto, pois cada um possui objetivos e contextos específicos que devem ser avaliados.

É nesta etapa que o pesquisador organiza e classifica o material de acordo com a proposta de investigação. Como bem pontuam Lüdke e André (1986, p. 40), "a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção". Considerando esses critérios, para o corpus desta pesquisa, foram selecionados quatro livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, os quais estão descritos na seção 4.1, "Características gerais dos livros", constante no capítulo 4 deste trabalho. Esse material foi adotado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias (MA) e distribuído aos estudantes da EJA do Ensino Fundamental. Escolhemos essa coleção de livros didáticos para esta pesquisa em razão de ser a única que estava sendo utilizada nas escolas da rede municipal de ensino pelos docentes e discentes da EJA do Ensino Fundamental no período de início da realização desta investigação.

A respeito do município de Caxias, ele está distante da capital do Estado do Maranhão, São Luís, 354 km, e de Teresina, capital do Estado do Piauí, 70 km. Segundo dados do censo demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com uma população de 153.634 habitantes.

Em relação à educação, conforme dados do Censo Escolar de 2022 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o município de Caxias-MA possui 42.168 matrículas na Educação Básica. Desse total, 3.860 são da Educação de Jovens e Adultos, sendo 3.191[44] do Ensino Fundamental e 669[45] do Ensino Médio.

Análise dos dados: nesta etapa, o pesquisador analisa e interpreta o material selecionado. "É o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (Cellard, 2012, p. 303). Com isso, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente, considerando a temática ou o questionamento inicial. Como elementos de análise, consideramos a linguagem visual e os gêneros textuais. Os gêneros textuais:

[44] Inclui matrículas na EJA Ensino Fundamental nos anos iniciais, anos finais e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental (INEP, 2023).
[45] Inclui matrículas na EJA Ensino Médio, Curso FIC integrado à EJA de nível Médio e Curso Técnico (Ensino Médio) integrado à EJA (INEP, 2023).

> [...] são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros (Marcuschi, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são todos os textos (orais ou escritos) que circulam socialmente entre os indivíduos e promovem a interação social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a centralidade do texto, dos mais variados gêneros, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos, assim como o uso de vários tipos de linguagem para possibilitar o processo de comunicação.

Ao analisar o material selecionado, constatamos que ele apresenta diversos textos. Para este estudo, foram selecionados 50 textos de variados gêneros, o que nos permitiu reuni-los em eixos analíticos, tomando como referência o assunto abordado e recorrente em cada um deles. Adotamos o entendimento de texto como uma "unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais" (Kleiman, 2011, p. 45). Essas categorias são responsáveis pela construção do significado; no entanto, cabe ao leitor interpretar o sentido do texto, mobilizando seus conhecimentos. Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008, p. 72) assevera que "o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo".

Desse modo, um texto é a manifestação da linguagem verbal ou não verbal que apresenta um sentido para o leitor. Nesse contexto, a linguagem visual é um sistema de comunicação caracterizado por usar signos como cores, formas, calor, sons e outros recursos visuais para construir significados. Vale destacar que a linguagem visual, assim como a verbal, possui suas próprias regras e convenções para representar e transmitir ideias.

Marcuschi (2005, p. 19) ainda acrescenta que os gêneros textuais são definidos como "formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa". Por essa mesma linha de pensamento, podemos entender que todos os atos de comunicação se concretizam por meio dos textos. Com o advento da virada linguística, a linguagem assumiu papel central na constituição dos sentidos, considerando que as práticas discursivas não só transmitem significados, mas também subjetivam os sujeitos e os objetos.

Por esse prisma, os discursos desempenham um papel de extrema importância na construção da identidade dos sujeitos da EJA. A forma como as pessoas se expressa, as

narrativas que constroem e as histórias que contam contribuem para subjetivar e refletir quem elas são. É nesse sentido que Larrosa (1996) assinala que as narrativas produzem as identidades.

3.2.3 Eixos analíticos

Os eixos analíticos foram criados para perceber como a identidade do jovem e do adulto, estudantes da EJA, é construída a partir dos discursos presentes nos textos e das apresentações que o autor traz nos livros didáticos da área de Língua Portuguesa da EJA. Elas foram formuladas com base nos dados encontrados nos textos elencados nos Apêndices A, B, C e D. Identificamos, nesses textos, a presença de temáticas recorrentes que, por sua vez, contêm discursos que subjetivam os estudantes que utilizam esses materiais, influenciando a constituição de suas identidades.

Os eixos analíticos acabaram por nos surpreender, pois tínhamos como pressuposto, ao iniciarmos esta pesquisa, que os ideais freirianos seriam a base da seleção dos textos e da organização do material. Não podemos afirmar, neste momento inicial de investigação, que este discurso esteja ausente; no entanto, os títulos e textos selecionados parecem apresentar discursos de outra ordem.

A seguir, apresentamos os eixos analíticos desta investigação:

Eixo Analítico 1: Bom aluno[46]

Neste eixo, foram analisados os textos que apresentam o discurso de que estudar, ler e escrever são importantes para o desenvolvimento social e individual. A partir dessa análise, é possível compreender como se constrói a ideia de que o alfabetismo é o que uma pessoa e uma sociedade civilizadas possuem de maior valor. Trata-se do mito da alfabetização, que traz "a crença de que um nível intermediário de progresso econômico, social e individual pudesse se relacionar a um nível mais sofisticado de aquisição e uso da leitura e da escrita" (Silva, 2012b, p. 65). Essa concepção leva os estudantes da EJA a atribuírem à escola o poder de transformação de sua condição social, inserindo-os em uma sociedade grafocêntrica, uma vez que eles provêm de uma realidade sociocultural diferente da que os estudantes do ensino regular apresentam.

Eixo Analítico 2: Bom trabalhador

[46] Esclarecemos que os termos usados para identificar os eixos analíticos: bom aluno, bom trabalhador, bom cidadão e bom brasileiro foram usados em sentido genérico, fazendo referência ao gênero masculino e feminino.

Neste eixo, serão analisados os textos que apresentam o discurso sobre a importância do trabalho para "dignificar o ser humano", outro mito presente no material. Os estudantes da EJA buscam a continuidade dos estudos como uma ferramenta que lhes proporcionará a inserção ou uma melhor colocação no mercado de trabalho. Vale ressaltar que, na sua maioria, o público dessa modalidade de ensino já está inserido no mercado de trabalho ou busca esse ingresso. O que pretendemos ao analisar este eixo analítico é verificar se o trabalho é pensado dentro de uma concepção crítica que, conforme Frigotto (2002, p. 12), assegura que ele "é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. [...] É humanamente imprescindível ao homem desde sempre". Através da ação laboral, os homens criam e recriam sua existência, extraindo da natureza a sua subsistência, ou se é pensado dentro de uma concepção neoliberal, onde a meritocracia se faz presente.

Eixo Analítico 3: Bom cidadão

Neste eixo, serão analisados os textos que apresentam o discurso do "ser cidadão", um conceito definido pela conquista e exercício dos direitos civis, sociais e políticos. Nesse sentido, a educação desempenha um papel primordial, pois contribui para a formação de pessoas responsáveis, conhecedoras de seus direitos e deveres, capazes de exercê-los respeitando a dignidade de seus semelhantes.

Nesse contexto, reportamo-nos à ideia de educação destinada à população adulta analfabeta, com registro das primeiras ações governamentais instituídas por meio de campanhas de alfabetização de adultos a partir da década de 1930. A ação alfabetizadora conferia ao homem o direito de exercer sua cidadania por meio do voto, ou seja, de exercer seus direitos políticos. Sendo assim, ser cidadão não se restringe apenas à garantia desses direitos. Dentro deste eixo analítico, analisaremos o que o autor considera ser um bom cidadão, uma vez que, nos últimos anos, a expressão "cidadão de bem" tem apresentado múltiplos sentidos.

Eixo Analítico 4: Bom brasileiro

Neste eixo, serão analisados os textos escritos e a linguagem visual que trazem a representação de discursos que constroem a noção de valorização e amor à pátria. Falar de patriotismo e nacionalismo requer um olhar atento à diversidade regional e cultural, considerando a miscigenação racial e étnica de nosso país, que apresenta particularidades que devem ser aceitas e valorizadas. O sentimento de nacionalismo e pertencimento a um estado e/ou região concebe a identidade do sujeito. Ao verificarmos os textos presentes nos livros que originaram este eixo analítico, ficamos surpresas, pois estranhamos a quantidade de textos que

abordam essa temática, a qual esteve bem presente até a primeira metade da década de 1950. Esse período marcou uma época em que a constituição de pertencimento ao país era visível, mas sofreu um apagamento nas últimas décadas, retomando nos últimos quatro anos com um forte viés na política nacional.

O capítulo seguinte apresenta o resultado das análises realizadas a partir dos eixos analíticos: bom aluno, bom trabalhador, bom cidadão e bom brasileiro, com foco nos textos selecionados para compor cada um desses eixos analíticos, objetivando analisar como a identidade dos estudantes da EJA é construída nos livros didáticos da área de Língua Portuguesa da EJA.

4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA EJA: CONSTRUINDO IDENTIDADES

Neste capítulo, apresentamos o resultado analítico das representações presentes nos livros didáticos, a partir dos eixos analíticos apresentados na seção 2 do capítulo metodológico. Esse processo nos permitirá constatar como os discursos sobre jovens e adultos se apresentam nesses artefatos culturais e como eles constroem a identidade desses sujeitos.

A constituição de um discurso ocorre dentro do Circuito da Cultura (Paul de Gay *et al*., 1997, *apud* Woodward, 2014), envolvendo os processos de produção, regulação e consumo, representação e identidade. O estudo de um artefato cultural parte da análise dos processos desses elementos. Nesta investigação, esses dois últimos elementos são objetos de análises.

Informamos ao nosso leitor que trabalhamos/analisamos o material dentro da concepção dos Estudos Culturais; entretanto, em vários momentos, apresentamos discursos dentro de uma concepção crítica e neoliberal de educação, pois eles fundamentaram os textos que, a partir de agora, serão analisados. Esses discursos influenciam a constituição do material; logo, são materiais a serem analisados e não teorias analíticas.

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS

Os livros analisados compõem uma coleção de 4 volumes[47] destinados à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, de autoria de Herman Wagner de Freitas Regis e publicados pela Editora Dinâmica em 2021[48].

O volume 1 *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (etapa 1), é destinado para o 1º, 2º e 3º anos. Possui 228 páginas, organizado em quatro unidades, distribuídas para a disciplina de Língua Portuguesa, Matemática e Material de Apoio[49]. Para esta tese, iremos analisar, em todos os exemplares, a parte destinada à disciplina de Língua Portuguesa, que neste livro 1 está distribuída em duas unidades, organizadas em cinco capítulos cada, totalizando 10 capítulos com conteúdos dessa disciplina. O sumário, constante no Anexo A, apresenta a unidade 1 com o título "*Sou cidadão e conheço meus direitos e deveres*," contendo os seguintes capítulos: *Sou cidadão; Sou do Brasil; Quem sou?; O que é?;* e *Atividades de aplicação*. A unidade 2 apresenta como título *Sou leitor e posso avançar*, com os

[47] Destacamos que tivemos acesso a esses materiais através da Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caxias (MA).
[48] O livro analisado da etapa 2 Manual do Professor foi publicado em 2020, os demais foram publicados em 2021.
[49] Trata-se de uma unidade com o tema *Atividades de alfabetização e letramento* constituída por 20 atividades.

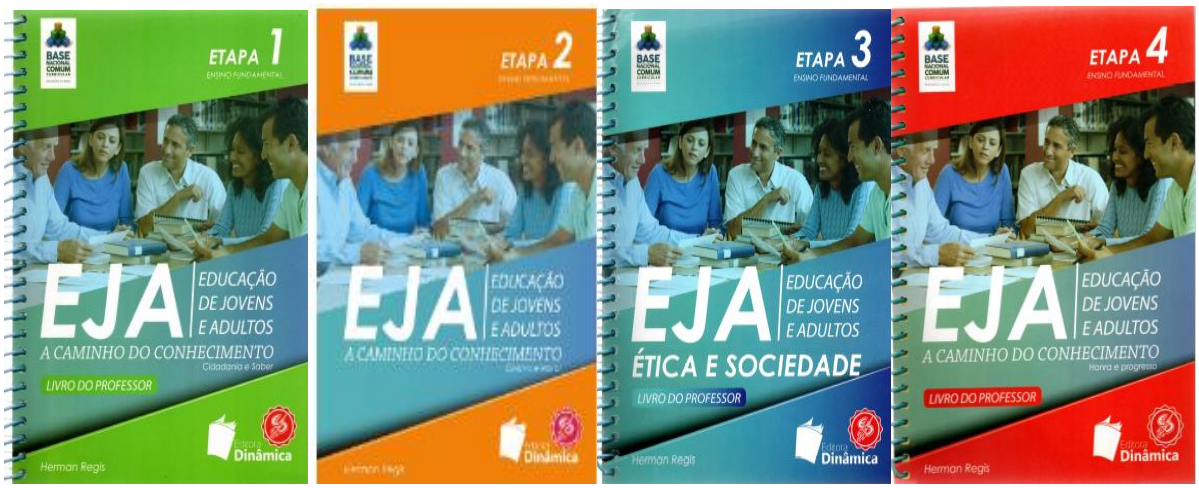
seguintes capítulos: S*ou leitor; Usos da linguagem; A escrita do texto; Leitura: Análise e Escrita*; e *Atividades de aplicação*.

O volume 2 *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (etapa 2), corresponde ao 4º e 5º anos. Possui 222 páginas, com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Traz uma unidade para cada disciplina. O sumário da unidade de Língua Portuguesa, Anexo B, está organizado em 6 capítulos, com os seguintes títulos: *Sons e sinais; Palavras e frases; Texto; Elementos do Texto; Coesão Textual; e Leitura.*

O livro 3, *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (etapa 3), que corresponde ao 6º e 7º anos e o livro 4 *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (etapa 4), destinado ao 8º e 9º anos, apresentam a mesma organização em relação às disciplinas. O livro 3 possui 228 páginas e o livro 4, 278 páginas, com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, Arte, História e Geografia. Trazem uma unidade para cada disciplina. O sumário, Anexo C, apresenta a unidade de Língua Portuguesa do livro 3 organizada em 8 capítulos, com os seguintes títulos: *Linguagem; Gêneros do discurso; Gêneros textuais; Tipos textuais; Texto dissertativo-argumentativo; Fonologia e Ortografia; Acentuação gráfica; e Significado, forma e ligação das palavras*.

No sumário do livro 4, Anexo D, a unidade de Língua Portuguesa está organizada em 9 capítulos, tendo como títulos: *Textos e contextos; Prosa e poesia; Gêneros textuais; Texto dissertativo-argumentativo; Poema, propaganda e entrevista; Semântica, Estilística e Norma-padrão; Linguagens: pronúncia e escrita; Oração e período; e Variação linguística*. A imagem 13 apresenta as capas dos livros da coleção.

Figura 13 - Capas dos livros da coleção *A caminho do conhecimento - Educação de Jovens e Adultos* (etapas 1, 2, 3 e 4)



Fonte: Regis (2021a, 2020, 2021b, 2021c).

As capas dos livros representadas na Figura 13, apresentam ao centro cinco pessoas adultas - duas mulheres e três homens - de idades e raças diferentes, que se encontram em um ambiente repleto de livros. Essa ilustração nos leva a supor que se trata de estudantes em espaço escolar. Pelas expressões faciais, elas parecem estar muito contentes e concentradas na atividade que estão desenvolvendo. Observamos uma relação entre o título da obra *A caminho do conhecimento* e a imagem de muitos livros, no sentido de que estes conduzem ao conhecimento.

Em termos gráficos, se compararmos estes materiais com os que foram apresentados no capítulo 2 deste trabalho, é visível o uso de recursos tecnológicos na apresentação das imagens, cores, letras e no papel utilizado na elaboração desses livros. Ao analisar os textos verbais, notamos que o título de cada obra está no centro, acompanhado da indicação da modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a sigla EJA. Abaixo do título, temos o tema de cada obra: Cidadania e saber (etapa 1), Civismo e moral (etapa 2), Ética e cidadania (etapa 3) e Honra e progresso (etapa 4)[50]. Logo abaixo, encontra-se a indicação de que se trata do Livro do Professor. No canto inferior direito, temos a logomarca da Editora Dinâmica e, no canto inferior esquerdo, a indicação do autor.

A capa de cada exemplar apresenta duas cores, com o centro azul em todos os livros e a parte superior e inferior na cor verde (livro 1), cor laranja (livro 2)[51], cor azul (livro 3) e cor vermelha (livro 4). Na parte superior direita, temos a indicação da etapa e nível de ensino; e à esquerda temos o símbolo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[52], o que nos remete ao fato de que os artefatos analisados se inserem em uma determinada "ordem do discurso" que lhes confere um sentido, constituindo-os como artefatos culturais submetidos a regras específicas. Foucault (2014) nos lembra que os discursos não estão imunes aos controles sociais; pelo contrário, eles sofrem interdições.

Entre outros discursos que analisamos ao longo deste capítulo, é possível identificar que os manuais examinados são controlados por discursos oficiais que regulam a produção de livros didáticos no país. Sobre esse aspecto, Bittencourt (2004) enfatiza a complexa relação entre o autor de uma obra didática e os diversos agentes que influenciam sua produção, afirmando que:

---

[50] Chamou nossa atenção nos subtítulos dos livros lemas como cidadania e saber, civismo e moral, ética e sociedade, honra e progresso; essas expressões trazem a marca de uma concepção positivista (pós-iluminista) que não eram exaltadas nesses materiais desde o fim do regime militar (1964-1985), mas que foram retomadas em 2016 na gestão do presidente Michel Temer (MDB), que ocorreu entre os de 2016 e 2018, e consolidados no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL), entre 2019 e 2022, que fez ressurgir discursos da época da ditadura e governou sob o lema "Deus, pátria e família", marcando uma filosofia muito tradicional de gestão.
[51] A capa do livro Etapa 2 na Figura 1 é do Livro do Estudante, mas o exemplar analisado é o Manual do Professor.

> O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (Bittencourt, 2004, p. 479).

A esse respeito, os livros 1 e 2 trazem o *Manual da professora e do professor: orientações didático-pedagógicas e metodológicas*[53], onde o autor apresenta informações sobre a obra. Entre elas, há uma seção intitulada *Habilidades/Competências*, que é adaptada da Prova Brasil, do Inep[54]. Também é incluída uma seção com *Orientações Finais/BNCC*, na qual o autor indica que as obras seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da BNCC, além de apresentar as competências da Educação Básica.

Apresentamos a seguir a Figura 14, que proporciona uma visão geral das informações complementares e dos elementos gráficos que caracterizam a capa desse material didático:

Figura 14 - Contracapa do Livro Etapa 1

Fonte: Regis (2021a).

[53] Os livros analisados da etapa 3 e 4 não possuem esse manual.
[54] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e apresenta como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas do sistema de educação no Brasil.

Analisando a contracapa do livro 1, temos na parte superior a apresentação do autor, Herman Wagner de Freitas Regis, com a titulação e a indicação da instituição de ensino. Vale destacar que ele **é** o único autor da obra, ainda que o livro seja multidisciplinar. O referido autor é doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis e graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Ele escreveu 76 livros didáticos[55].

Sobre a formação acadêmica dos autores envolvidos na produção de documentos legais ou impressos na área da educação, Teixeira e Silva (2023) explicam que ela é crucial para entender como as pessoas pensam, como constroem conhecimentos e quais concepções consideram verdadeiras, já que ela legitima os discursos que os autores defendem. Para Foucault (2008), é fundamental descrever os lugares institucionais onde os profissionais adquirem seus discursos, pois estes são produzidos no interior desses contextos, que constroem a subjetividade dos sujeitos, legitimando-os e inserindo-os no jogo de saber-poder.

No centro da contracapa do livro 1, estão dispostos o título, o tema, a etapa e o nível de ensino. À esquerda do título, há uma imagem representando o sol em forma de espiral, com a sigla EJA no centro, acompanhada por um arco nas cores verde e amarela ao fundo. Abaixo do título, observa-se uma imagem do mapa do Brasil, desenhada sobre a Bandeira do país. Esses elementos também estiveram presentes no Primeiro Guia de Leitura da CEAA, que apresentou o mapa do Brasil em sua capa final, assim como no Segundo Guia de Leitura da CEAA, que trouxe a Bandeira do Brasil em sua capa, conforme discutido no capítulo 2. Na parte inferior da página, encontra-se a logomarca da Editora Dinâmica[56]. Todas essas informações se repetem no livro 2. De modo diferente, as contracapas dos livros 3 e 4 apresentam as mesmas informações constantes na capa.

No verso da contracapa de todos os exemplares, temos a ficha catalográfica, direitos autorais, informações de endereço e contato da editora, e a ficha técnica da obra, que inclui direção editorial, coordenação editorial, projeto gráfico, preparação de textos, apoio à criação, pesquisa iconográfica, design gráfico, e equipe de revisão científica, gramatical e de gabarito.

Na *Apresentação* do livro 1, o autor esclarece a escolha do tema *Cidadania e Saber* abordado na obra. Nas palavras dele, os educandos nesta etapa (1º, 2º e 3º ano) passariam a ler e escrever mais e a conhecer melhor o mundo através dessas habilidades, as quais

---

[55] As informações foram retiradas do Currículo Lattes do autor em 06 de junho de 2023 no endereço: http://lattes.cnpq.br/5919443764027731

[56] A Editora Dinâmica está no mercado editorial há 20 anos pautada no segmento de edições de livros didáticos para crianças, jovens e adultos, com sede (matriz) em Fortaleza (CE). Suas coleções estão direcionadas para toda a educação básica. (https://www.editoradinamica.com.br/sobre.html).

proporcionarão a eles mais conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o livro didático se configura como um instrumento para "conduzir" os estudantes no caminho do conhecimento, como o título já indica. Da mesma forma, na *Apresentação* do livro 2, o autor pontua seu interesse por abordar o tema *Civismo e Moral*. Segundo ele, "as boas intenções, as ações coerentes e o interesse de buscar com altruísmo um país melhor seriam a nossa principal bandeira" (Regis, 2020, s/p).

Na *Apresentação* dos livros 3 e 4, assim como nos demais volumes, o autor esclarece a escolha do tema abordado em cada exemplar. No volume 3, com o tema *Ética e Sociedade*, o autor pontua que fez essa escolha por ter certeza de que valores como respeito, presteza e amor são fundamentais para a vida em sociedade. No volume 4, que traz como tema *Honra e Progresso*, o autor aponta que seu interesse por essa temática se dá pela crença de que "quando honramos o que fazemos, quem somos e as pessoas com quem convivemos, é muito certo que o progresso é alcançado" (Regis, 2021c, s/p).

Ao analisar a apresentação de cada obra, fica evidente a preocupação do autor em desenvolver, nos estudantes, o sentimento de cidadania e de patriotismo. Percebemos também, o incentivo ao educando para a aquisição de conhecimento e continuidade dos estudos. No livro 1, ao afirmar que "Com coragem e determinação, vamos agora a caminho do conhecimento", o autor indica que os discentes irão, a partir daquele momento, adquirir conhecimento. Com essa afirmação, o autor parece desconsiderar que o estudante da EJA já traz para a escola uma bagagem de conhecimentos construída ao longo da vida.

Nos exemplares 2 e 3, o autor reforça essa ideia por meio das colocações: "continuemos a caminho do conhecimento" (livro 2) e "vamos permanecer a caminho do conhecimento" (livro 3). No livro 4, o autor incentiva os estudantes a darem continuidade aos estudos ao afirmar: "vamos sempre estar a caminho do conhecimento.

Com os elementos analisados na capa, contracapa e apresentação, podemos dizer que eles cumprem o papel de apresentar esses artefatos culturais aos seus leitores/consumidores, além de apresentar indícios dos discursos que irão pautar as discussões futuras.

Pautamo-nos nesses discursos e nos textos analisados para definir os eixos analíticos apresentados acima, que passarão a ser analisados a partir de agora.

4.2 BOM ALUNO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA

Ao analisarmos os textos apresentados nos artefatos estudados, foi possível elencar 14 textos de diferentes gêneros para compor o eixo analítico *bom aluno*, conforme o Apêndice A. A diversificação de gêneros textuais para trabalhar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa é enfatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a centralidade do texto na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, levando em consideração os gêneros que circulam no cotidiano e nas diferentes esferas sociais (Brasil, 2018). O trabalho com uma variedade de gêneros textuais contribui significativamente para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes. Além disso, a BNCC também ressalta que a organização curricular deve considerar as especificidades das modalidades de ensino.

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos, é essencial refletir sobre quem são os estudantes dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído com foco no público-alvo. A esse respeito, destacamos um trecho do livro 1 que traz orientações do autor da obra para o professor:

> Professor (a),
>
> Temos a finalidade de orientá-lo(a) no seu trabalho de alfabetização. Sei que as suas potencialidades são grandes e, por isso, entendo que outras atividades de sala de aula, organizadas por você, surgirão no decorrer das ações pedagógicas no sentido de desenvolver competentemente as habilidades, tanto suas como dos alunos. No entanto, não se esqueça de que o aluno deve participar de tudo, dando sugestões e escolhendo, juntamente com você e com os colegas, os conteúdos e as atividades prazerosas que gerarão uma maior eficácia no trabalho (Regis, 2021a).

Nessas orientações, identificamos o discurso do educador Paulo Freire, que defendia a educação como um ato coletivo e solidário. Desse modo, o autor do material analisado orienta os professores(as) a utilizarem, em suas práticas pedagógicas na EJA, as concepções de uma educação dialógica, em que o educador e educando são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Na página 8 do livro, etapa 1, nas orientações do autor, temos:

> Anime-se, você chegará lá. Esperamos que "esta preliminar" possa atender as expectativas de alunos e professores no sentido de que a leitura e a escrita possam estar mais ainda na vida de cada um, fazendo valer a prática oral e a reflexão sobre a linguagem, numa tentativa de diminuir diferenças e dar a todos condições iguais de aprender mais da língua portuguesa e de vencer na vida (Regis, 2021a, p. 8).

A partir dessa colocação, o autor expressa a ideia de que a leitura e a escrita proporcionam ao educando "vencer na vida". Essa visão é muito disseminada entre os estudantes da EJA. Essa noção de alfabetismo nos remete a pensar nas primeiras iniciativas governamentais da década de 1947 para combater os altos índices de pessoas que não possuíam domínio de leitura e escrita no país. Naquele período, as posições teóricas atribuíam às elevadas taxas de analfabetismo no Brasil a causa do atraso do desenvolvimento da nação. Sobre as ideias defendidas pelos "entusiastas da educação", o analfabetismo era "enfocado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país" (Paiva, 2003, p. 213). O indivíduo analfabeto era caracterizado como marginal e incapaz. Sua identidade era construída pela diferença entre os que sabiam ler e os que não sabiam.

Essa visão coloca o alfabetismo como fator responsável pelo crescimento pessoal e econômico do país. Silva (2012b, p. 93) pontua que "uma vez criado o termo alfabetismo, esse se generalizou por meio da invenção do 'mito do alfabetismo'", estudado e desconstruído por Graff (1995) e Cook-Gumperz (2008). Para Graff (1995), o mito está relacionado à noção de que o alfabetismo é responsável pelo desenvolvimento social, econômico e individual. Os estudos de Cook-Gumperz (2008) mostram como se constrói esse mito, suas expectativas e as mudanças que ocorrem no conceito de alfabetização ao longo da história da escolarização. Graff (1995, p. 32) assevera que "o 'mito do alfabetismo' não serve mais como explicação satisfatória para o lugar do alfabetismo na sociedade, na política, na cultura ou na economia". Nessa ótica, não cabe atribuir ao analfabetismo a responsabilidade pelos problemas sociais.

Para Trindade (2004), os termos alfabetismo e analfabetismo ganham definições contextualizadas historicamente. A exemplo do que nos diz Silva (2012b) em relação ao período em que o número de pessoas analfabetas superava o de alfabetizadas no Brasil, saber assinar o nome era suficiente para ser considerada alfabetizado. Com o passar do tempo, essa noção foi se modificando. Desse modo, ser considerado alfabetizado ou não implica dizer que a identidade desse sujeito é construída a partir de critérios que são estabelecidos em determinada época e contexto social. Teixeira (2021, p. 40) pondera que "hoje as exigências se ampliam ainda mais, de forma que ser alfabetizado passa a ter relação com o grau de escolaridade e o domínio de competências mais complexas que vão além da codificação e decodificação". Como pontua Hall (2020), as identidades dos sujeitos não são fixas ou permanentes; pelo contrário, elas são formadas e transformadas continuamente.

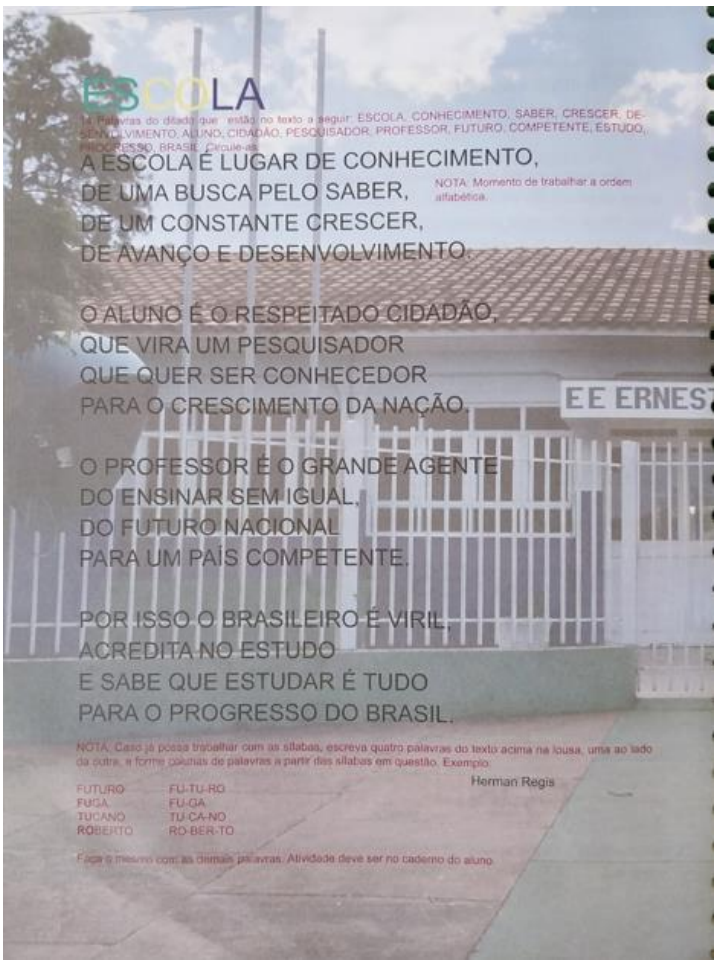
Soares (2020, p. 27) define o termo alfabetização como um "processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita". Assim, para ser considerado alfabetizado, é

necessário atender ao critério de ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita, que seja capaz de, no mínimo, ler e escrever um bilhete. Kleiman (2005) pondera que o conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre a língua escrita que devem ser mobilizados pelo indivíduo para participar de práticas letradas em diferentes esferas, não necessariamente escolares. Isso nos remete à ideia de que o indivíduo em processo de alfabetização está inserido em contextos sociais nos quais a leitura e a escrita estão presentes.

Nesse sentido, os problemas relacionados à educação, bem como a solução para o analfabetismo no país, estão muito presentes nas mesas de debate e nos discursos políticos, sobretudo durante as campanhas eleitorais, ainda que não se tenham ações efetivas nessa área. A ideia de que ser alfabetizado é uma condição básica para "vencer na vida" deve ser superada em um país onde as desigualdades sociais são visíveis. Tais desigualdades devem ser extintas para que o acesso à escolarização possa ser um direito concretizado na prática.

Dando seguimento à análise, destacamos o poema *Escola*, de Herman Regis, na Figura 15, que também apresenta o discurso do "mito da alfabetização".

Figura 15 - Poema *Escola*, de Herman Regis, Livro Etapa 1



Fonte: Regis (2021a, p. 20).

O primeiro verso do poema já expressa a importância atribuída à escola como um local de aquisição de conhecimento. A partir daí, o autor infere que a busca pelo saber é responsável pelo avanço e desenvolvimento do país. Mortatti menciona o destaque dado à educação brasileira e à escola desde o final do século XIX, especialmente após a Proclamação da República, afirmando que:

> [...] a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do "esclarecimento das massas iletradas" (Mortatti, 2019, p. 29).

O contexto referido pela autora indica que a leitura e a escrita se tornaram instrumentos privilegiados para a aquisição de conhecimento e esclarecimento, além de serem exigências da modernização e do desenvolvimento. A presença da leitura e da escrita em grande parte das situações de convívio e interação social exige das pessoas competências cada vez mais aprimoradas. O poema *Escola* apresenta a ideia de que o crescimento e o progresso da nação brasileira dependem de cidadãos escolarizados.

A partir do discurso presente no poema, de autoria do próprio autor do livro, a escola é representada como o elemento que possibilita ao educando seu desenvolvimento cognitivo por meio da aquisição do saber, tornando-o um pesquisador e, assim, responsável pelo progresso da nação. Esse discurso constrói a identidade do estudante como cidadão, que é respeitado socialmente. Como pondera Ziliani (2020), desde o início do século passado, a escola foi idealizada como uma saída para os problemas sociais do país e como solução para o analfabetismo, sendo vista como um instrumento para capacitar sujeitos para o mundo do trabalho. A esse respeito, dentro de uma concepção crítica de educação, enfatiza-se que:

> Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura -, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém, não único (Arroyo, 2005, p. 228).

Nesse contexto, se inserem os estudantes da EJA que, ao chegarem à escola, já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos fora do contexto de sala de aula. É difícil pensar em uma ação educativa para esses sujeitos sem considerar os conhecimentos que já

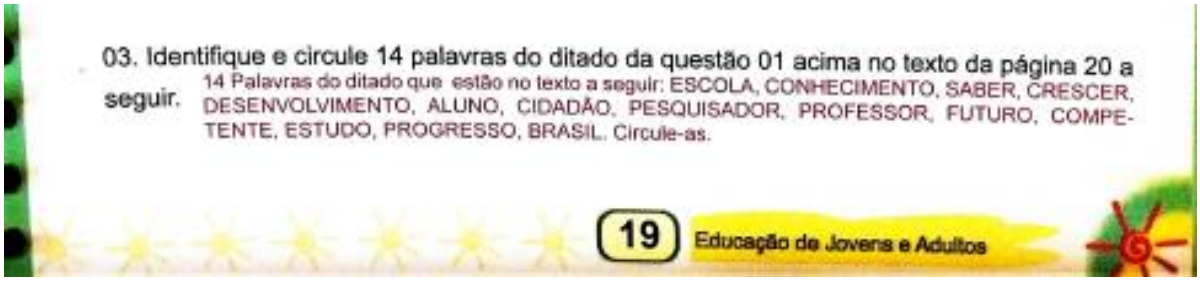
possuem. Dessa forma, não se pode conceber a escola como sendo o único espaço de construção e aquisição de saber.

Cook Gumperz (2008), fundamentado em seus estudos, assevera que a ideia de que a escolarização possibilita ao indivíduo um conjunto de habilidades e capacidades que, uma vez aprendidas, davam ao aprendiz uma posição vantajosa não é mais verdadeira. O texto também faz referência ao professor, atribuindo a ele a tarefa de agente nesse processo de ensinar, o que poderá resultar em um país mais competente.

O autor acima citado não descarta a importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade, mas enfatiza que ela não é a única responsável por esse processo. Foucault (2014, p. 41) pontua que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Para Foucault, o processo de ensino é uma ritualização da palavra, uma qualificação e fixação dos papéis dos sujeitos do discurso, estabelecendo relações de saber e poder. Essa relação constitui-se como instrumento de produção, acúmulo e transmissão de saber em que cada saber origina um poder específico.

Na página 19, o autor do livro propõe que o estudante identifique e circule, no texto em análise, 14 palavras que foram trabalhadas anteriormente na forma de ditado:

Figura 16 - Atividade da página 19, Livro Etapa 1



Fonte: Regis (2021a, p. 19).

O autor orienta o professor quanto à proposta da atividade e relaciona os vocábulos que os discentes devem circular, a fim de trabalhar as famílias silábicas. As palavras a serem utilizadas na atividade são as seguintes:

ESCOLA, CONHECIMENTO, SABER, CRESCER, DESENVOLVIMENTO, ALUNO, CIDADÃO, PESQUISADOR, PROFESSOR, FUTURO, COMPETENTE, ESTUDO, PROGRESSO, BRASIL.

Como se observa, todas as palavras estão relacionadas à noção de escolarização e cidadania. O autor expressa a ideia de que frequentar uma sala de aula e estudar são fatores determinantes para o progresso do país e para o crescimento pessoal. Assim, é atribuído à escola o papel de preparar cidadãos competentes e responsáveis pelo futuro da nação. A expressão "estudar é tudo", no 15º verso do poema, atribui ao estudo todas as expectativas de crescimento do indivíduo escolarizado e, consequentemente, o fracasso daquele que não o é.

Analisando as orientações do autor que aparecem em vermelho, temos, logo abaixo do título do texto, a indicação de 14 palavras que estão presentes no poema em análise e que foram utilizadas anteriormente em uma atividade de ditado. Com essa atividade, o autor propõe ao professor o trabalho com a ordem alfabética.

Abaixo do texto, temos sugestões do autor para desenvolver o trabalho com as sílabas, caso os estudantes já possuam esse conhecimento. Isso supõe que os estudantes desta etapa (1º, 2º e 3º anos) ainda não dominam a escrita. A proposta de atividade utiliza o método analítico de alfabetização, em que "o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo 'todo', para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas" (Mortatti, 2019, p. 35). Nesse contexto, o autor do livro sugere a atividade a partir do texto para chegar a unidades menores, no caso as sílabas. Por fim, o autor orienta que as atividades devem ser realizadas no caderno do estudante.

As orientações que o autor apresenta na página 21 relacionadas ao texto *Escola* propõem que sejam trabalhadas palavras que fazem parte do universo linguístico do qual os estudantes fazem parte. Ele também sugere que o professor promova o envolvimento da turma na construção do conhecimento. Nessas orientações, percebemos o discurso do método de alfabetização de Paulo Freire, que defendia a educação como um ato coletivo construído entre docente e discente. A esse respeito, assinala-se que:

> Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (Brandão, 2006, p. 14).

Nesse sentido, Freire é contrário ao uso de material pronto; para ele, o conhecimento deve ser construído de forma coletiva, partindo sempre do universo linguístico dos estudantes e do conhecimento que eles já possuem. É nesse sentido que ele afirma que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2005, p. 79), sendo esse um dos fundamentos de seu método de alfabetização.

Embora propostas envolvendo questões de valorização do conhecimento dos estudantes e o diálogo entre eles e o professor apareçam nas notas ao docente, esse discurso, inspirado nas ideias de Freire, fica em segundo plano diante do viés nacionalista e do mito do alfabetismo presente no texto, como é possível observar neste poema e em outros gêneros ao longo das análises. Podemos inferir que a marca nacionalista se deve ao momento em que o livro foi pensado e utilizado, período referente ao governo Bolsonaro, confirmando as ideias do campo dos Estudos Culturais de que determinados discursos ganham força e visibilidade de acordo com cada tempo histórico e social em que foram produzidos.

Analisando a linguagem não verbal, observamos também o discurso nacionalista representado pelas cores verde, amarelo e azul no título do poema, o que remete às cores da Bandeira do Brasil e que se relaciona com o expresso no texto pela linguagem verbal. Tal discurso será objeto de análise no eixo analítico 4 deste trabalho. Ao fundo do texto, temos uma imagem ilustrativa da escola Erneston Solon Borges, em Bandeirantes, Mato Grosso do Sul.

Não temos a intenção de negar a importância que a escola assume para o processo de escolarização dos cidadãos e a construção do conhecimento. Os estudantes da EJA, ao ingressarem ou retornarem à escola, trazem consigo seus objetivos e sonhos, que muitas vezes não são alcançados. Para algumas pessoas, frequentar uma escola ou dar continuidade aos estudos não é algo tão fácil. No entanto, para que a escola produza os resultados desejados pela sociedade, é necessário que ela tenha as condições para isso; como também não podemos atribuir ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso do estudante, pois são vários fatores envolvidos nesse processo. Outro aspecto a considerar é a difícil tarefa de incentivar pessoas que vivem situações de marginalização socioeconômica e cultural a ingressarem e ou permanecerem em processo de escolarização.

Prosseguindo com a análise, o texto que destacamos é uma história em quadrinho presente no livro 2, página 26. O gênero textual história em quadrinho "comunica uma mensagem narrativa através de dois canais – a imagem e o texto. Pode-se dizer que na história em quadrinhos são veiculadas duas mensagens: uma mensagem icônica e uma mensagem linguística" (Vanoye, 2007, p. 246-247). Nesse sentido, temos uma narrativa que se utiliza de recursos verbais e não verbais para contar uma história. Silva (2013, p. 198) pondera que "o poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais". Por meio das narrativas, as relações de poder fixam identidades de grupos subalternos e também podem firmar identidades diferentes das estabelecidas. Portanto, "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo" (Larrosa, 1994, p. 69). Por esse viés, Rose (2001, p. 156)

assevera que “o ser humano é entendido como aquele agente que se constrói a si próprio como um eu ao dar a sua vida a coerência de uma narrativa”. Assim, a ação de narrar assume papel crucial para dar sentido ao que nos rodeia e construir nossa identidade.

Figura 17 - História em quadrinho, Livro Etapa 2

Fonte: Regis (2020, p. 26).

O texto em destaque é composto por quatro quadrinhos com dois personagens, sendo um que ocupa o cargo de empregado, com o nome de João, e outro é o chefe. Este não tem o nome revelado. João é um nome que, por vezes, é usado para identificar uma pessoa de quem não se sabe o nome. As imagens evidenciam que temos dois grupos sociais representados nessa história em quadrinho: empregado e chefe/possível empregador. Eles são marcados pela diferença, que estabelece e reforça a relação de poder existente entre eles. Os Estudos Culturais propõem a desconstrução de uma visão moderna da sociedade que se baseia em relações binárias, para promover formas mais inclusivas e plurais de pensar o mundo e a construção das identidades sociais. Silva (2013, p. 194) pondera que “é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e eles, ‘eles’; é em oposição à categoria ‘negro’ que a de

'branco' é construída, e é em contraste a de 'mulher' que a categoria 'homem' adquire sentido". Por esse viés, para os Estudos Culturais, os binarismos são considerados mecanismos que exercem controle e exclusão, os quais necessitam ser questionados e transformados. Portanto, esse campo teórico propõe analisar de forma mais ampla e inclusiva a pluralidade que constitui os vários modos de vida de uma sociedade.

A partir da análise das ilustrações, percebemos que a imagem do chefe é construída por um homem calvo que representa ser de mais idade que o empregado, vestido de terno, que se encontra sentado em uma mesa, lendo um livro ou revista, provavelmente em um escritório; essa imagem constrói a ideia de um homem escolarizado e/ou que o poder está relacionado ao nível de escolarização que a pessoa possui. Já a imagem do empregado é construída com um homem vestido com uma camisa e que está em pé diante do chefe, evidenciando respeito ao chefe que se encontra sentado. A expressão facial do chefe é de aspereza, dureza, enquanto a do empregado é de assustado, amedrontado. Como pondera Pires (2008, p. 59), "ler e interpretar ilustrações implica aprender a decodificá-las e interpretá-las, considerando tanto a forma como elas são constituídas e operam em nossas vidas, quanto os significados que elas carregam para as situações cotidianas". Desse modo, pode-se dizer que as ilustrações analisadas são representações de grupos sociais e de culturas em determinado contexto histórico.

O texto evidencia o silenciamento da figura feminina no mercado de trabalho; a representação do empregado e do chefe atribui ao homem a responsabilidade financeira da manutenção da família. Tal concepção é ultrapassada, visto que as mulheres já estão no mercado de trabalho e ocupam funções que antes eram exclusivas de homens.

No diálogo presente no texto tem um adulto trabalhador que deseja voltar a estudar com o objetivo de melhorar a sua condição social e financeira; provavelmente, essa é a expectativa dos estudantes da EJA. Temos aqui o discurso salvacionista que reforça a ideia de que a educação proporciona uma melhor condição financeira e, consequentemente, uma melhor condição de vida. O texto expressa a visão de que o sujeito escolarizado é bem visto e aceito pela sociedade; a ideia de que quanto mais o indivíduo for "estudado", mais ele terá destaque socialmente.

No último quadrinho, temos o discurso que, infelizmente, ainda circula na sociedade de que a escolarização proporciona boa educação ao indivíduo e que quem não frequenta ou frequentou uma escola não possui essa qualidade. Esse discurso estigmatiza as pessoas não escolarizadas ou com pouca escolarização como incultas, incapazes, ignorando todas as formas de aquisição de saber fora dos espaços escolares.

As discussões sobre o problema do analfabetismo no Brasil não são recentes no cenário educacional, de modo que a busca pela eficácia dos métodos de alfabetização ainda se faz presente nos dias atuais. Partindo desse contexto, é possível constatar que as implicações que estão associadas à alfabetização, enquanto processo de aquisição da leitura e escrita, denunciam que ela adquiriu uma importância crucial no contexto do governo das populações.

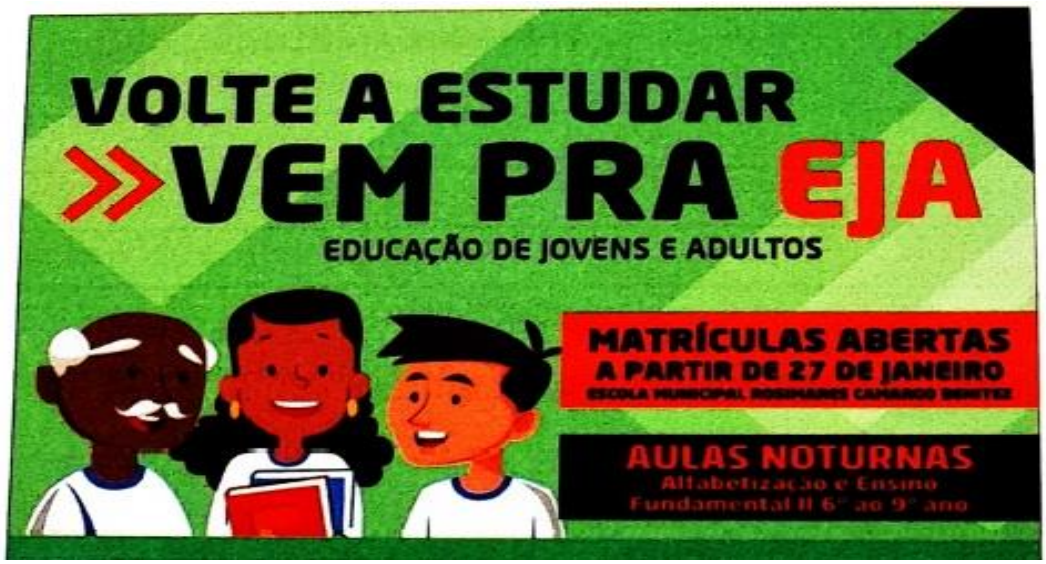
Segundo Marzola (2003), de acordo com as concepções da escola da modernidade, a alfabetização marcaria a fronteira entre a "humanidade" e a "barbárie". De igual modo, Mortatti (2019, p. 43) acrescenta que, com esse suposto e prometido resultado, o ensino-aprendizagem da língua escrita "se torna índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a 'barbárie'". Com base nessa visão modernizadora de escolarização, o ensino de leitura e escrita não apenas proporciona habilidades fundamentais, como também é percebido como uma demarcação simbólica entre sociedades consideradas civilizadas e aquelas vistas como menos civilizadas, reforçando o "mito" de escolarização.

Não se pode negar que a escolarização, na maioria das vezes, proporciona ao indivíduo melhores condições de ingresso no mercado de trabalho e melhores condições salariais. No entanto, as condições de concorrência não são iguais para todos. O que deixa muitos indivíduos, mesmo que escolarizados, em desvantagens. Quando nos referimos aos estudantes da EJA, isso se acentua ainda mais. As políticas públicas para essa modalidade de ensino não são suficientes e eficazes para garantir que esses estudantes tenham as mesmas condições de aprendizagem e de ingresso no mercado de trabalho, se comparado aos discentes egressos do "ensino regular"[57].

Na sequência, destacamos outro texto, o cartaz, presente no livro 2.

[57] Utilizamos esse termo para nos referirmos às etapas de ensino, conforme as idades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Figura 18 - Gênero textual cartaz, Livro Etapa 2



Fonte: Regis (2020, p. 28).

O cartaz traz em destaque o enunciado "Volte a estudar, vem pra EJA", mantendo estreita relação com o discurso presente na história em quadrinho analisada anteriormente. O gênero textual em análise tem o objetivo de divulgar o período de matrículas da EJA na Escola Municipal Rosimares Camargo Benitez[58]. O material não apresenta informações sobre sua fonte. O texto representa muito bem o contexto de oferta da Educação de Jovens e Adultos ao informar que as aulas são no turno da noite, considerando que a maioria dos sujeitos da EJA trabalha. Dessa forma, as aulas noturnas são mais atrativas para esse público.

Analisando as imagens, temos a representação dos estudantes da EJA através de três pessoas, sendo uma mulher e dois homens. Elas são identificadas como estudantes por estarem usando a mesma blusa que caracteriza a farda escolar, e a mulher está carregando livros e/ou cadernos. Hall (2016) explica que não só as palavras, mas também as imagens e os objetos funcionam como significantes na construção de sentidos. Sobre esse aspecto, Hall (1997a, p. 37, tradução nossa) pondera que "as roupas também funcionam como signos. Elas constroem um significado e carregam uma mensagem". Sendo assim, a roupa funciona como linguagem; no contexto do cartaz analisado, constrói a identidade de estudante.

A ilustração do cartaz apresenta um jovem branco à direita, uma mulher adulta negra ao centro e um senhor à esquerda representando um idoso negro, sendo essas as faixas etárias dos estudantes da EJA. A imagem constrói a ideia da inclusão social ao apresentar pessoas de

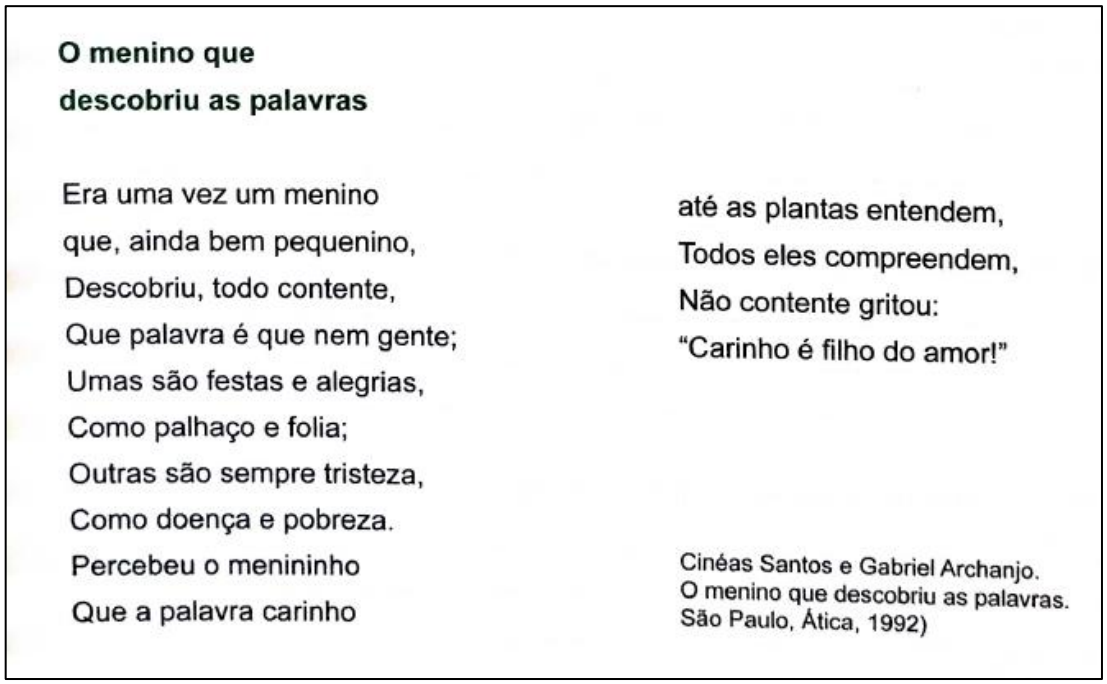
[58] Em consulta ao navegador Google, localizamos que a "Escola Municipal Rosimares Camargo Benitez é uma escola pública em Santa Fé do Sul/SP, no bairro Jd Morumbi. Ela oferece EJA, educação especial, ensino fundamental, ensino fundamental - anos finais 6º ao 9º e ensino fundamental - anos iniciais 1º ao 5º" (https://aprimoramente.com/info/escola-municipal-rosimares-camargo-benitez/474654). Não podemos afirmar que a escola apresentada no texto analisado seja a mesma, apenas levantamos essa hipótese.

idades, raças e gêneros diferentes. Hall (2016, p. 34) nos diz que a representação é a "produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem", possibilitando-nos a produção de sentidos.

A representação presente no cartaz em análise confirma o objetivo da Educação de Jovens e Adultos de ofertar ensino para aquelas pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade prevista na LDB/96. Essa modalidade de ensino vem para validar o direito subjetivo à educação estabelecido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Como pontuam Di Pierro e Galvão (2007, p. 14), "o reconhecimento do direito à educação no sistema jurídico internacional e de cada país é condição necessária, mas insuficiente para sua garantia [...]". Desse modo, somente a letra da lei não garante ao estudante acesso, permanência e êxito nos estudos. Em relação aos estudantes da EJA, temos indivíduos com trajetória escolar marcada por insucessos, que muitas vezes comprometem o seu bom desempenho escolar.

Prosseguindo com a análise, o texto seguinte, *O menino que descobriu as palavras,* na seção Atividades de Letramento, no livro 1, página 119, de autoria de Cinéas Santos e Gabriel Arcanjo, traz uma narrativa em forma de poema e não traz ilustrações. Esse texto nos é apresentado como um convite à prática da leitura, pois antes de expor o texto, o autor utiliza como subtítulo da seção "Quando lemos, avançamos mais um pouco..." Nas palavras dele, a leitura possibilita ao leitor uma melhor compreensão da realidade em que está inserido, ajudando-o no seu desenvolvimento cognitivo.

Figura 19 – Poema: *O menino que descobriu as palavras* - Livro Etapa 1



O menino que
descobriu as palavras

Era uma vez um menino
que, ainda bem pequenino,
Descobriu, todo contente,
Que palavra é que nem gente;
Umas são festas e alegrias,
Como palhaço e folia;
Outras são sempre tristeza,
Como doença e pobreza.
Percebeu o menininho
Que a palavra carinho
até as plantas entendem,
Todos eles compreendem,
Não contente gritou:
"Carinho é filho do amor!"

Cinéas Santos e Gabriel Archanjo.
O menino que descobriu as palavras.
São Paulo, Ática, 1992)

Fonte: Regis (2021a, p. 119).

O poema em análise expressa a ideia de que as palavras possuem significados, fazendo um paralelo entre os sentidos das palavras e a construção de identidades. Estas são construídas por meio da diferença ao dizer que umas palavras "são festas e alegrias", "outras são sempre tristezas". A partir dessa comparação, verifica-se que o texto traz a representação de tristeza relacionada à situação de pobreza. Assim, a identidade que se constrói é de que as pessoas que dispõem de bens materiais são alegres e que, ao contrário, as que são pobres vivem tristes, associando-as à doença.

Dessa forma, a construção da identidade está associada à condição social do indivíduo, relacionando-a aos contextos sociais. Assim, as identidades apresentam oposição e não são fixas, pois elas estão em constante processo de construção. Nesse sentido, Hall (2020, p. 13) ainda nos explica que "dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". No texto em análise, as contradições se apresentam a partir da oposição entre os sentidos que as palavras expressam, relacionando-os à condição social das pessoas.

Ainda sobre o sentido que as palavras expressam, fazemos referência ao texto intitulado As palavras, de José Saramago, no livro 4, páginas 17 e 18. Ele inicia o texto apresentando as oposições entre elas ao afirmar: "As palavras são boas. As palavras são más. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. [...]" (Saramago, *apud* Regis, 2021c, p. 17). Podemos relacionar tais palavras à construção das identidades. José Saramago também faz referência a alguns suportes onde circulam os textos escritos como "nos livros, nos jornais, nas mensagens publicitárias, nos rótulos dos filmes, nas cartas e nos cartais [sic]" (Saramago, 2010, *apud* Regis, 2021c, p. 17), construindo a imagem de um sujeito que também faz uso dos textos escritos, que está inserido em contextos de letramento.

Desse modo, o texto "*As palavras"*, de José Saramago, apresenta a ideia de que as palavras ganham sentido dentro dos textos que circulam nos meios sociais em que os estudantes da EJA estão inseridos e envolvidos em atividades de letramento. Cumpre entender que:

> Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2004, 98).

Nesse contexto, apenas saber ler, ou seja, codificar e decodificar as palavras, não é suficiente. É necessário que o sujeito falante conheça o significado que elas expressam para que possa construir os sentidos de seus enunciados. Bakhtin (1997, p. 293) pontua que o enunciado é a "unidade real da comunicação verbal". É o uso concreto da língua, sendo que a comunicação só existe "na forma concreta dos enunciados de um indivíduo" (Bakhtin, 1997, p. 293). Assim, a linguagem está intimamente relacionada a todos os atos da vida humana. Nesse sentido:

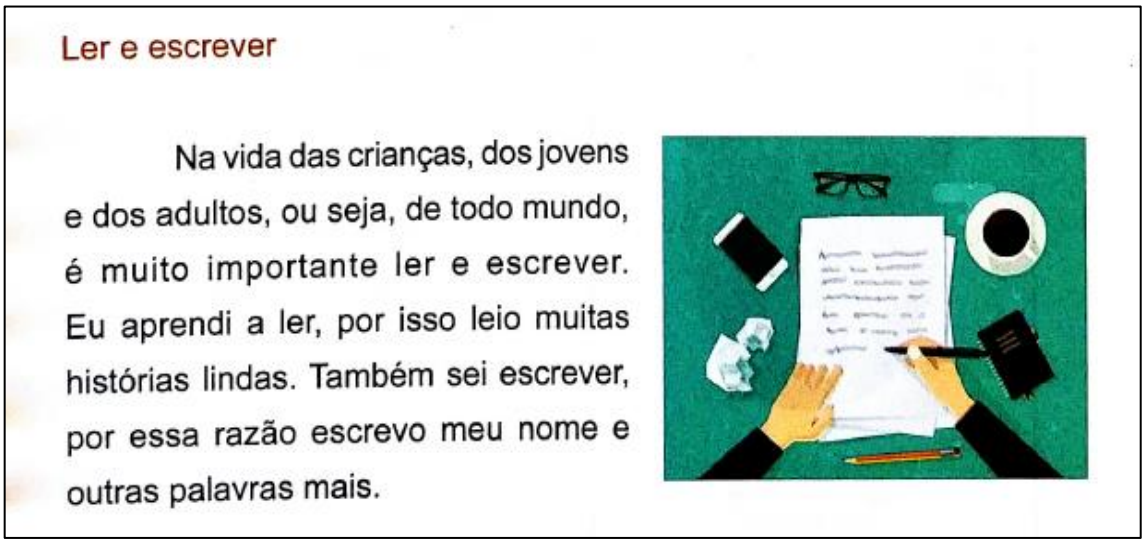
> Imersos na cultura letrada, nos deparamos diariamente com a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e de escrever, usando tanto os artefatos de papel – cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos – como outros suportes – como a televisão e o cinema, o computador, o telefone celular ou o caixa eletrônico do banco. Além disso, a linguagem escrita é um instrumento cultural por meio do qual se estabelecem relações sociais, se ordena e regula a vida em sociedade, se produzem, registram e fazem circular conhecimentos e informações, se promovem o acesso e a interação com a cultura, entre tantas outras coisas (Di Pierro; Vóvio, Andrade, 2008, p. 57).

As palavras das autoras reforçam a importância atribuída às habilidades de leitura e escrita dentro das relações culturais, assim como o destaque dado ao discurso e à linguagem para a construção das relações sociais.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o conhecimento da leitura e escrita é considerado fundamental para que os sujeitos da EJA se sintam incluídos na sociedade. Além de serem importantes para o crescimento intelectual e pessoal dos indivíduos, o domínio dessas habilidades os retira de um lugar estereotipado, que gera, em muitos casos, culpa e vergonha. Tais habilidades são úteis para a compreensão e utilização dos diversos gêneros textuais que circulam nos vários contextos sociais.

Sobre a importância do domínio da leitura e da escrita, destacamos o texto "Ler e escrever", no livro 1, página 129, na seção *Aplicação 1: Interpretando o texto.*

Figura 20 - Texto *Ler e escrever*, Livro Etapa 1



Ler e escrever

Na vida das crianças, dos jovens e dos adultos, ou seja, de todo mundo, é muito importante ler e escrever. Eu aprendi a ler, por isso leio muitas histórias lindas. Também sei escrever, por essa razão escrevo meu nome e outras palavras mais.

Fonte: Regis (2021a, p. 129).

O texto destaca a importância de ler e escrever em todas as fases da vida, desde a infância até a fase adulta, sem distinção de pessoas. O narrador-personagem afirma que aprendeu a ler e, por isso, lê muitas histórias lindas. Cabe indagar se realmente isso se aplica aos estudantes da EJA: ao aprenderem a ler, eles leem muitas histórias e adquirem o hábito da leitura, já que a realidade socioeconômica deles muitas vezes não lhes proporciona acesso a livros e outros textos escritos. Em muitas situações, os livros e textos com os quais eles têm contato são os que a escola fornece.

O texto em análise também faz referência ao fato de saber escrever o próprio nome, sendo essa uma das grandes expectativas dos jovens e adultos em processo de alfabetização. A esse respeito, é ponderado que:

> No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura - o desenho do nome – é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização (Di Pierro; Galvão, 2007, p. 21).

Não saber escrever o próprio nome traz constrangimento ao indivíduo em situações em que lhe é solicitado assinar um documento. Usar a impressão digital identifica o indivíduo como analfabeto. Tal condição gera "o sentimento de opressão e de inferioridade, a vergonha, o estigma por não saber ler e escrever e o temor do preconceito; são condições geradoras de baixa autoestima" (Traversini, 2009, p. 583). Essa situação coloca a pessoa em uma posição de

inferioridade, considerando que, no contexto em que está inserida, a escrita e a leitura são habilidades cada vez mais exigidas para a inclusão social.

Silveira (1998) explica sobre o uso predominante do termo analfabetismo em relação ao termo alfabetismo e esclarece que, supostamente, esse fato tenha ocorrido não pela elevada taxa de pessoas analfabetas sobre a de alfabetizadas, considerando que não é usual o emprego de prefixo de negação na identificação de pessoas, mas pelo preconceito criado em torno do indivíduo analfabeto, associando-o a um ser "incivilizado", "bruto" e "bárbaro". Nesse sentido, torna-se injusto estigmatizar os indivíduos por não saberem ler e escrever sem considerar as circunstâncias que podem ter contribuído para essa condição.

Por esse viés, a escrita do nome e de outras palavras contribui para que o jovem e o adulto se sintam inseridos socialmente, além de ser uma realização pessoal, considerando que saber assinar o próprio nome representa importante conquista para os jovens e os adultos em processo de alfabetização. No entanto, tais conquistas não são suficientes para que a pessoa seja considerada alfabetizada, conforme os critérios que já foram mencionados anteriormente.

Analisando a linguagem visual, o texto é ilustrado com uma imagem dos braços de uma pessoa escrevendo em um local, que supomos ser uma mesa, com vários objetos que são utilizados no ato da escrita, como caneta, lápis, papel, entre outros. Tais elementos se relacionam com a mensagem apresentada no texto. Rose (2001) explica que o corpo, ou suas partes, tornam-se o que ele denominou de "anatomias imaginárias" no sentido de que são constantemente reinterpretadas e redesenhadas em decorrência de novos significados que adquirem. Na perspectiva de olhar essa imagem, essas mãos são de quem lê; ou seja, é como se quem lê o livro também fosse quem segura o papel e a caneta.

Seguindo, ao lado, temos um papel amassado, um celular, uma agenda, uma xícara de café e uns óculos; tais elementos nos remetem à mesa de estudo/trabalho de uma pessoa adulta. Desse modo, esses materiais não caracterizam os jovens que não têm acesso à internet. O cenário construído por essa imagem representa cada estudante da EJA que faz uso desses recursos para estudar. No entanto, não podemos afirmar que os sujeitos da EJA não fazem uso de recursos tecnológicos que os auxiliem em seus estudos.

Sabe-se que nem sempre as pessoas que sabem ler gostam e/ou praticam a leitura com frequência ou possuem as condições adequadas para isso. Dessa forma, não podemos afirmar que o fato de saber ler torna o indivíduo um leitor ou alguém que goste ou tenha habilidade com a escrita. Em alguns casos, existem pessoas que sabem ler e escrever; no entanto, não são capazes de compreender o que leem ou de escrever um texto mais elaborado. Não se pode negar que ler e escrever são habilidades importantes para o acesso à produção cultural do saber em

uma sociedade grafocêntrica. No entanto, não se pode afirmar que pessoas não alfabetizadas estejam à parte deste mundo.

Ao encerrar a análise deste eixo analítico, podemos concluir que os textos analisados apresentam discursos que reforçam o mito da alfabetização, atribuindo a esta a responsabilidade pelo desenvolvimento da nação e o crescimento pessoal e financeiro do indivíduo. Esse discurso identifica o indivíduo não escolarizado como um ser inculto, incapaz; e, por essa razão, ele busca na escola sua inserção ou uma melhor colocação no mercado de trabalho por meio dos estudos. A partir desse discurso, foi possível constatar que ele se distancia da concepção de uma educação que valoriza os saberes do indivíduo, pois a ideia apresentada de sujeito sem estudo é de que ele não possui nenhum conhecimento, desconsiderando os saberes que os estudantes da EJA já adquiriram fora dos espaços escolares, reforçando também o preconceito contra a pessoa analfabeta e/ou com pouca escolarização. O discurso presente na maioria dos textos observados apresenta uma concepção meritocrática, indo de encontro aos ideais freirianos de educação.

4.3 BOM TRABALHADOR: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA

Dando prosseguimento à nossa pesquisa, para o eixo analítico *bom trabalhador*, foram analisados quatro textos dentre os doze que foram selecionados, listados no Apêndice B, pertencentes a gêneros textuais variados, os quais se relacionam pela temática abordada e que nos permitem construir a identidade do estudante/trabalhador da EJA.

Partimos da ideia de que, na sociedade contemporânea, as relações do ser humano com o trabalho se tornam prioridades sobre outras esferas da vida. Desse modo, ter um trabalho é necessário para a organização social dentro de uma visão neoliberal. Sendo assim, ele se torna responsável por controlar a vida em sociedade, visto que os indivíduos dependem de recursos financeiros para atender a todas as suas necessidades.

No contexto educacional, a LDB/96, no § 2º do artigo 1, determina que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 2023, p. 8). A mesma lei traz como um dos fins da educação a qualificação do educando para o trabalho. Além disso, a LDB também apresenta uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio. Como se percebe, a LDB/96 destaca a educação básica como uma ferramenta para qualificar/preparar os educandos para o mercado de trabalho e/ou para darem continuidade aos estudos, enfatizando a importância da articulação entre educação e trabalho.

No que se refere à EJA, a LDB/96 orienta que "a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento" (Brasil, 2023, p. 32), dando ênfase ao ensino voltado para qualificar os estudantes para que possam se inserir no mercado de trabalho. A respeito dessa visão de educação, Silva (1999, p. 75) argumenta que "a educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender às especificações de seu usuário final: a empresa capitalista".

Na análise de Silva (1999, p. 80), "a questão central para as estratégias culturais do novo capitalismo consiste em produzir um tipo de pessoa que seja compatível com seus valores e objetivos. Ao novo capitalismo correspondem uma nova identidade, uma nova subjetividade". É nesse sentido que a educação assume o papel de transformar os sujeitos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. No entanto, uma pedagogia crítica da educação e do trabalho deve considerar as discussões sobre as desigualdades sociais que são geradas pelas novas tecnologias e que influenciam na construção da identidade dos indivíduos.

A esse respeito, Veiga-Neto (2000, p. 200) vai além e explica que "o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é competente o suficiente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições". Portanto, "o sujeito neoliberal ou o neossujeito é aquele que se envolve plenamente na atividade profissional [...] que precisa dar conta dos problemas e buscar o sucesso e a rentabilização em todas as esferas da vida" (Daniel; Silva, 2023, p. 26-27). Na lógica do neoliberalismo, o sujeito é responsável por construir seu caminho diante de todas as situações de risco, por suas escolhas e seus resultados. Por esse viés, a educação é considerada o meio para que o sujeito possa se qualificar e tornar-se mais competitivo.

Nesse contexto, a escola se torna uma instituição primordial, pois os processos "competitivos devem ser continuamente aprendidos, ensinados, regulados, controlados, produzidos" (César; Duarte, 2022, p. 166). Por esse viés, na sociedade contemporânea, o sistema educacional é regulado por concepções neoliberais que influenciam o modelo que exige sujeitos mais competitivos e qualificados que atendam às exigências do mercado de trabalho.

Vale mencionar que, para os neoliberais, o trabalho é concebido como um elemento central na organização econômica e social. É tratado como uma mercadoria e seu valor é determinado pelas leis de oferta e demanda. Por outro lado, os críticos do neoliberalismo defendem a ideia de que o trabalho deve ser analisado em um contexto mais amplo, enfatizando as relações de poder, desigualdades e exploração que permeiam o sistema capitalista. Para eles, o trabalho não deve ser visto apenas como uma transação econômica, mas como uma atividade que envolve direitos humanos e sociais, fundamentais para a dignidade humana e a realização

pessoal dos indivíduos, expressando um padrão de sociabilidade, portanto, da interação entre os indivíduos que são moldados pela natureza, um direito social que necessita de regulação e proteção para garantir dignidade e justiça social. Para os críticos, o trabalho deve ser estruturado de maneira a proteger os direitos e promover o bem-estar dos indivíduos, enquanto os neoliberais defendem a ideia de trabalho como um recurso que é controlado pelo mercado.

Vale pontuar que o processo de globalização, acentuado após a Segunda Guerra, promoveu a ocorrência de acordos internacionais, resultando na abertura do comércio e das fronteiras para capitais e produtos, originando, assim, os chamados blocos econômicos. A criação do Bloco Econômico do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 1991, exerceu influência sobre as reformas educacionais dos países membros e associados. Foi nesse contexto que o Brasil promulgou a LDB, Lei nº 9.394/1996. Alinhando-se à Declaração Mundial de Educação para Todos, formulada em Jomtien em 1990 e reiterada no Fórum de Dakar, em 2000, que apresenta como uma das principais metas "o acesso à educação primária de qualidade, gratuita e obrigatória para todos" (Perboni; Farias; Nogueira, 2021, p. 6), independentemente da idade, reconhece-se a importância de conhecimentos básicos que atendam à necessidade do indivíduo de viver e trabalhar com dignidade.

Como pontua Foucault (2008), o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. A construção do currículo escolar determina o que deve ou não ser ensinado, que saberes os discentes devem adquirir, que profissionais querem formar. É importante ressaltar que os estudantes não possuem as mesmas oportunidades, o que significa que nem todos terão as mesmas condições de ingresso no mercado de trabalho, condição observada dentro de uma concepção crítica de educação, mas desconsiderada pelos neoliberais que defendem o viés meritocrático.

Vale salientar que o conceito de trabalho mudou com o passar do tempo. A partir de uma concepção crítica, o trabalho é apresentado no sentido ontológico, como práxis humana. Pode ser visto como uma atividade que está relacionada com a existência humana e ao modo como os indivíduos se relacionam com o mundo. Segundo Mendéz (2013), os indivíduos são orientados desde muito cedo a buscarem o interesse pelo trabalho e a encontrarem uma profissão. Nesse sentido, pontua-se que:

> O trabalho é parte fundante da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pela ação sobre a natureza. O trabalho, nesse sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 4).

A concepção crítica aponta que, historicamente, as atividades laborais fazem parte da vida do ser humano desde o seu aparecimento na Terra. Com essa compreensão, o trabalho é visto como uma atividade que torna o indivíduo um ser social, o que o diferencia dos animais irracionais, sendo também "um dos elementos essenciais na constituição da identidade" (Codo, 1996, p. 44). No entanto, essa sociabilidade não se limita ao trabalho; o ser social se constitui também pela linguagem, cultura, dentre outras relações. Por meio da linguagem, o indivíduo participa das relações sociais e culturais. Como pontua Woodward (2014, p. 56), "nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade".

A necessidade de sobrevivência impulsiona o ser humano a buscar, por meio da sua força de trabalho, a sua subsistência e, nesse processo, o indivíduo também constrói sua identidade de trabalhador. Como nos diz Hall (2016, p. 108), "Somos nós - na sociedade, dentro das culturas humanas - que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado". Dessa forma, entendemos que as identidades são constituídas e mediadas dentro das relações sociais. É importante ressaltar que, ao viver em uma sociedade neoliberal, o neoliberalismo "é um produtor de certo tipo de subjetividades, relações sociais e maneiras de viver" (Espinel-Bernal; Pulido-Cortés, 2022, p. 195, tradução nossa).

No que se refere à relação do homem com o trabalho, Frigotto (2010, p. 18), pautado em uma concepção crítica, pontua que "o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso, ele é humanamente indispensável ao homem desde sempre". Com essa visão, ele desempenha a função de criador e mantenedor da existência humana e de princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo não deve ser visto apenas como uma atividade produtiva, mas também como uma forma de aprendizado e desenvolvimento para o indivíduo, devendo ser considerado um elemento central na formação integral dos indivíduos. Nessa perspectiva, Frigotto (2010) pondera que, através do trabalho, os seres humanos criam e recriam sua própria forma de sobrevivência.

Nesse contexto, se insere o relato apresentado na Figura 21, que conta a história de João Yuri. Não temos a indicação da autoria do texto, nem podemos afirmar se é uma narrativa real ou fictícia; interessa-nos perceber como ela representa a identidade do trabalhador, visto que as narrativas nos ajudam a construir nossas identidades sociais (Silva, 2013).

Figura 21 - Texto *Conhecendo um pouco da história de João Yuri*, Livro Etapa 1

CONHEÇA UM POUCO DA HISTÓRIA DE

JOÃO YURI

Leia o texto para os alunos. Se possível escreva-o na lousa ou em cartolinas. Se possível, apresente-o por meio de um projetor. Mostre que se lê da esquerda para a direita e que as palavras são escritas separadamente. Escolha com eles cinco palavras para o aluno escrevê-las no caderno no mínimo 3 vezes. Professor(a), escreva as cinco palavras na lousa.

O pai de João Yuri era Wagner, um motorista de caminhão que nasceu em Kaloré, um pequeno município do Estado do Paraná. Seu Wagner viajava para o Nordeste transportando alimentos industrializados. Foi em Alagoas, em uma dessas viagens, que ele conheceu Marinalda. Namoraram, casaram e tiveram João Yuri. Ficaram morando em Maribondo, um pequeno município de Alagoas. Um dia, a necessidade obrigou seu Wagner pegar seu caminhão, mulher e filho e ir morar em Bandeirantes, no estado de Mato Grosso do Sul para cuidar de uma fazenda de gado. Foram e se deram bem por lá, trabalhando na pecuária com gado e na agricultura com milho. João Yuri casou e hoje é pai de um menino chamado Yago.

Estado do Paraná

Estado de Alagoas

Estado do Mato Grosso do Sul

NOTA: Explique para o aluno o que é texto e apresente outros exemplos como carta, bilhete, convite etc. Discuta com eles o texto. Peça que falem sobre a experiência de vida.

Fonte: Regis (2021a, p. 12).

A partir da análise desse texto, temos uma história que se inicia narrando a vida da personagem com o nome de Wagner. Logo de início, ele é apresentado como motorista de caminhão, fato que o identifica como um indivíduo trabalhador. Assim, do ponto de vista individual, identificar-se implica na constituição da representação de si e da autoestima; do ponto de vista social, relaciona-se com a ideia de pertencimento, de fazer parte de um determinado grupo social, dos diversos papéis que a pessoa executa e das representações a ela associadas. Silva (2004, p. 82) destaca a complexidade das relações de identidade e diferença em contextos sociais, afirmando que:

> A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

A identidade se constrói dentro do jogo de igualdade e diferença em relação ao outro indivíduo. Assim, apresentar a personagem Wagner como motorista de caminhão o identifica

como pertencente a um determinado grupo de profissionais, o que o diferencia de outros grupos. O relato representa a história de um caminhoneiro que, durante suas viagens de trabalho, construiu sua família. O texto em análise apresenta o trabalho como uma necessidade de subsistência do indivíduo, como identificamos no trecho: "Um dia a necessidade obrigou seu Wagner a pegar seu caminhão, mulher e filho, e ir morar em Bandeirantes, no estado de Mato Grosso do Sul, para cuidar de uma fazenda de gado". Percebemos, nesse trecho, que o personagem é representado não apenas como um trabalhador, mas também como o responsável pela proteção e sustento de sua família. Hall (2020) nos explica que o sujeito assume identidades diferentes em situações distintas, as quais estão continuamente sendo deslocadas.

A partir da análise do trecho "Foram e se deram bem por lá, trabalhando na pecuária com gado e na agricultura com milho", temos a concepção de trabalho como responsável por promover uma melhoria na condição financeira e social do indivíduo. Esse discurso reforça a concepção de meritocracia imposta pelo neoliberalismo, que reproduz a promessa de que o esforço individual é o responsável por se conquistar o sucesso. Essa visão se apresenta como uma forma de justificativa para a falta de sucesso e, consequentemente, para as desigualdades sociais. Ainda sobre esse fragmento do texto, temos o que nos diz Hall (2020, p. 12) ao afirmar que a identidade não é fixa, essencial ou permanente; ela é constituída nas relações sociais. O texto nos apresenta a personagem Wagner identificada como motorista de caminhão e, depois, passa a trabalhar na pecuária e agricultura.

Sobre a personagem João Yuri, ele é identificado como "agricultor, pecuarista e estuda na EJA" (Regis, 2021a, p. 11). Esse trecho representa o estudante da EJA como um indivíduo trabalhador, que já está inserido no mercado de trabalho. Os estudantes dessa modalidade de ensino apresentam características próprias relacionadas a vários fatores, como cor, raça/etnia, gêneros, dentre outros. São "negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...]" (Brasil, 2007, p. 11). Assim, podemos dizer que o texto em análise confirma o discurso governamental sobre a identidade dos estudantes da EJA a partir da personagem João Yuri.

Jacques (1996, p. 23), em seus estudos, explica que "a identidade de trabalhador se constitui precocemente através da identificação com modelos adultos e/ou através da inserção concreta no mundo do trabalho". Isso se confirma na narrativa em análise, em que a personagem Yuri exerce a mesma profissão que seu pai; possivelmente, desde muito cedo, ele já tenha iniciado suas atividades na agricultura e na pecuária.

O ingresso no mercado de trabalho, ou seja, ter uma ocupação que o identifique como trabalhador, confere ao indivíduo um valor social, reproduzindo a ideia de valorização moral dentro de uma sociedade capitalista que visa o fator produtivo. Jacques (1996, p. 24) nos explica que a inserção do sujeito no mercado de trabalho lhe "permite a aquisição de qualificações como seriedade, obediência, disciplinamento, etc., esperadas pelo espaço de trabalho oportunizado a determinadas camadas sociais que são agregadas à identidade de trabalhador e incorporadas ao eu". Por esse viés, entendemos que o indivíduo se educa por meio do trabalho, que as atividades relacionadas a essa atividade agregam atributos de qualificação ou desqualificação à identidade do trabalhador.

O texto em análise não apresenta os motivos que levaram o personagem João Yuri a frequentar a EJA, ou de não ter concluído os estudos na idade adequada, considerando que ele já é um adulto, pois, segundo o texto, é casado e tem filhos. Podemos levantar hipóteses, com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que o retorno dos estudantes à EJA se configura em razão dos desafios apresentados pelo mundo do trabalho e da necessidade de se manter ou de se inserir nele. Por outro lado, muitos abandonam a escola pela sobrevivência, pela necessidade de trabalhar. Arroyo (2014) menciona que muitos estudantes dessa modalidade de ensino não conseguem finalizar a educação básica. Os que conseguem são "aqueles que resistiram a esses tensos processos de segregações sociais, raciais, escolares" (Arroyo, 2014, p. 180).

Analisando as imagens que acompanham o texto, temos a representação de Wagner como um homem branco ao lado de um caminhão; Marinalda, esposa de Wagner, é uma mulher negra; e João Yuri é um jovem negro usando um chapéu de palha, característica associada, comumente, a alguém que trabalha no campo, executando trabalho manual. Segundo Pires (2008, p. 59), "as ilustrações são representações de grupos sociais e culturas em um momento histórico". A partir dessas imagens, levantamos a hipótese de que as características físicas atribuídas a esses personagens estão relacionadas às suas origens ou que elas representam a inclusão racial. Vale destacar que a imagem de João Yuri aparece várias vezes no capítulo I, intitulado *Sou cidadão*, do Livro Etapa 1, associada à concepção de cidadania, eixo analítico abordado na seção seguinte deste trabalho.

Além da imagem dos personagens, temos as bandeiras dos estados do Paraná e de Alagoas, de onde as personagens do texto se originam, e a bandeira do estado do Mato Grosso do Sul, onde a família reside. Abaixo do texto, temos a ilustração de uma plantação de milho e de um rebanho de gado, representando as atividades de trabalho da família de João Yuri.

Analisando as orientações do autor em vermelho que estão logo abaixo do título do texto, ele orienta o professor sobre como deve ser lido o texto. Sugere que o texto seja escrito no quadro ou em uma cartolina, ou apresentado por meio de um retroprojetor. O autor ainda orienta que o professor deve ensinar os estudantes que a leitura das palavras é feita da esquerda para a direita e que elas devem ser escritas separadamente. Sugere que o professor escolha, com os discentes, 5 palavras para serem escritas no caderno, no mínimo, 3 vezes. Essas palavras devem ser grafadas no quadro pelo professor. No entanto, elas já aparecem circuladas no texto; são elas: João Yuri, Wagner, Maribondo e Alagoas.

Embora a orientação seja para que o professor escolha com os discentes as palavras, o autor já indica quais são elas e não apresenta nenhum critério para essa escolha. A memorização e a cópia de um modelo parecem ser a estratégia do autor para o trabalho com a língua nesta unidade, não havendo reflexão sobre como se estrutura o sistema de escrita alfabético e desconsiderando o que tem se produzido na área da alfabetização no tocante à apropriação deste sistema. Ao final, o autor coloca como nota para que o professor trabalhe o significado de texto e sugere outros gêneros, como a carta, bilhete, convite, etc. Orienta para que a história narrada seja discutida e só depois os estudantes falem sobre suas experiências de vida.

O discurso analisado se relaciona com a identidade do estudante da EJA como um trabalhador que exerce atividades que não exigem muita escolarização. Chamou nossa atenção o fato de que a narrativa não faz referência ao trabalho que é exercido por Marinalda, esposa de Wagner. Dessa forma, o texto menciona apenas as atividades profissionais desenvolvidas pelos personagens do gênero masculino, desconsiderando as atividades desempenhadas pela mulher. É importante salientar que as alunas da EJA também são trabalhadoras, seja no mercado de trabalho ou na realização das tarefas domésticas. As famílias são descritas como nucleares, formadas por pai, mãe e filho, uma realidade bem diferente da maioria dos estudantes da EJA que convivem com diferentes configurações familiares.

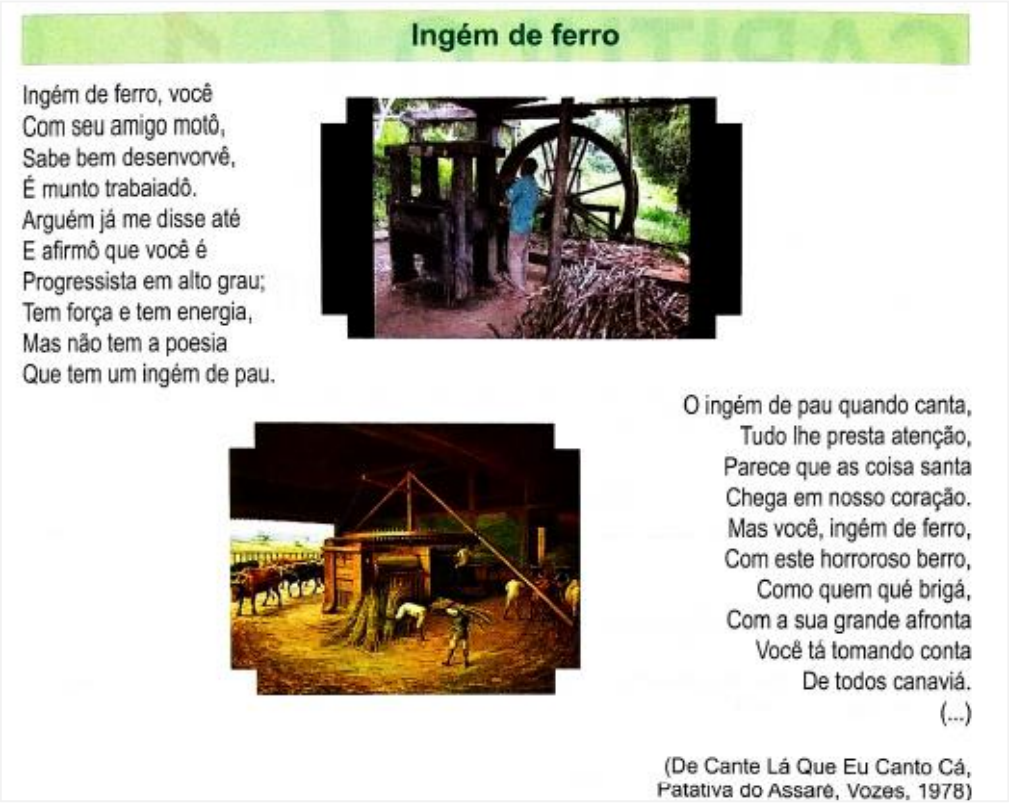
A representação de trabalhador construída no texto reforça o papel do homem como provedor da família. Historicamente, essa concepção esteve associada a construções sociais e culturais, consolidada nos padrões patriarcais de família, em evidência por muitos séculos em sociedades onde o trabalho exercido pelos homens era mais valorizado, em detrimento das atividades laborais exercidas pelas mulheres. Todavia, com as transformações sociais e econômicas, a participação das mulheres no mercado de trabalho vem sendo ressignificada. Atualmente, já se discute sobre igualdade de responsabilidades, tanto financeiras quanto domésticas, a fim de possibilitar que as atividades laborais exercidas pelas mulheres sejam reconhecidas.

A partir da análise do texto, foi possível evidenciar que a concepção de trabalho é apresentada como atividade essencial para a sobrevivência humana e que o sucesso ou fracasso do indivíduo depende do seu próprio esforço; portanto, um mérito individual. Visto dessa forma, o sujeito deve se esforçar para conseguir superar as adversidades e, assim, ter sucesso na vida.

Entendemos que a qualificação é um instrumento importante para que o trabalhador responda às exigências do mercado de trabalho; no entanto, podemos dizer que estamos diante de mais um mito: o *mito da empregabilidade*, em que se acredita que uma boa qualificação é responsável por uma colocação no mercado de trabalho ou melhoria salarial. No entanto, é necessário que se tenha uma sociedade onde haja igualdade de direitos e condições para que, somados ao esforço individual, o sujeito tenha êxito. O debate envolvendo as questões sociais e o mundo do trabalho é pouco explorado pelo autor do texto, limitando-se a relatos de experiência de vida, distanciando-se em muito da forma como a concepção freiriana de educação conduziria esta tarefa.

Na sequência, apresentamos um poema intitulado "Ingém de ferro", de autoria de Patativa do Assaré, poeta e também camponês cearense, "reconhecido como um dos principais representantes da cultura popular nordestina" (Nogueira, 2017, p. 174).

Figura 22 - Texto *Ingém* de ferro, de Patativa do Assaré, Livro Etapa 3



Ingém de ferro

Ingém de ferro, você
Com seu amigo motô,
Sabe bem desenvorvê,
É munto trabaiadô.
Arguém já me disse até
E afirmô que você é
Progressista em alto grau;
Tem força e tem energia,
Mas não tem a poesia
Que tem um ingém de pau.

O ingém de pau quando canta,
Tudo lhe presta atenção,
Parece que as coisa santa
Chega em nosso coração.
Mas você, ingém de ferro,
Com este horroroso berro,
Como quem qué brigá,
Com a sua grande afronta
Você tá tomando conta
De todos canaviá.
(...)

(De Cante Lá Que Eu Canto Cá,
Patativa do Assaré, Vozes, 1978)

Fonte: Regis (2021b, p. 12).

O poema em análise apresenta uma crítica às mudanças nas relações de trabalho que ocorreram com o processo de industrialização. Nesse texto, o autor descreve a introdução dos engenhos de ferro em substituição aos de madeira, que eram utilizados nos engenhos de cana-de-açúcar. Assim, o trabalho manual passou a ser executado com o uso de máquinas, como podemos perceber nos versos "Você tá tomando conta / De todos canaviá". O cenário da modernização passou a exigir do trabalhador uma mão de obra mais qualificada. No entanto, quando nos referimos às pessoas adultas e jovens, são vários os fatores que devem ser considerados. Di Pierro e Galvão (2007, p. 16) ponderam que a "grande maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão de obra de todos os membros desde cedo". Esse fato limita ou impede que essas pessoas tenham acesso à escola e nela permaneçam; assim, os saberes são adquiridos no próprio trabalho.

A representação de identidade construída no poema é de um trabalhador rural que exerce suas atividades nos engenhos de cana-de-açúcar da região Nordeste. O poema descreve os problemas vivenciados pelos agricultores cearenses e também retrata a própria realidade do poeta ao se "assumir como homem do trabalho na lavoura" (Nogueira, 2017, p. 190). Com base nos estudos de Nogueira (2017), Patativa do Assaré, por ter convivido com seus companheiros sertanejos e por ter presenciado as dificuldades de seu meio social, assume-se como intérprete das mazelas de seu povo do sertão nordestino e reflete essa identidade através de seus textos.

Em relação à linguagem utilizada no poema, ela constrói a identidade linguística de pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, como se confirma a partir dos vocábulos "ingém, motô, desenvorvê, trabaiadô", dentre outras construções. É importante frisar que, "no que concerne às significações sociolinguísticas trabalhadas no interior da poética patativana, a variante matuta se constitui como a forma que o poeta adotou para ser entendido pelo povo simples do sertão" (Nogueira, 2017, p. 182). Dessa forma, o poeta dá voz ao povo sertanejo, utilizando a variante popular da língua para representar o sertão nordestino e o conteúdo que expressa os problemas dessa região. Como pontua Hall (2016), a representação está relacionada à produção de sentido por meio da linguagem.

Woodward (2014) pontua que "as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social" (Woodward, 2014, p. 40). A linguagem presente no texto caracteriza a variação regional, fato que diferencia uma região da outra em aspectos linguísticos. Portanto, a linguagem é um fenômeno heterogêneo e dinâmico,

sendo importante compreender que não há homogeneidade entre o seu uso. Desse modo, por meio do uso da língua, o indivíduo constitui sua identidade em relação aos demais.

Como proposta de atividade sobre o texto em análise, o autor sugere que o discente, após a leitura desse poema e de uma carta, responda de forma oral à seguinte pergunta:

COMO VOCÊ FAZ USO DA LINGUAGEM?

Como orientações ao professor, o autor faz referência à obra *Os gêneros do discurso*, de Mikhail Bakhtin, para explicar como a linguagem está ligada aos diversos campos das atividades humanas. Ele destaca que Bakhtin cita alguns tipos de comunicação cultural mais complexos: comunicação artística, científica e sociopolítica, e segue esclarecendo que os gêneros do discurso servem ao funcionamento das esferas sociais. Tais norteamentos inserem o texto analisado dentro da esfera da comunicação artística, por se tratar de um texto literário. Embora o autor não traga orientações sobre o trabalho com as variações linguísticas, identificamos uma abordagem voltada para a discussão do uso da linguagem em diversas situações, fato que nos leva a inferir que o texto serve a essa discussão e não para reafirmar mitos sobre o modo de falar de alguns grupos sociais.

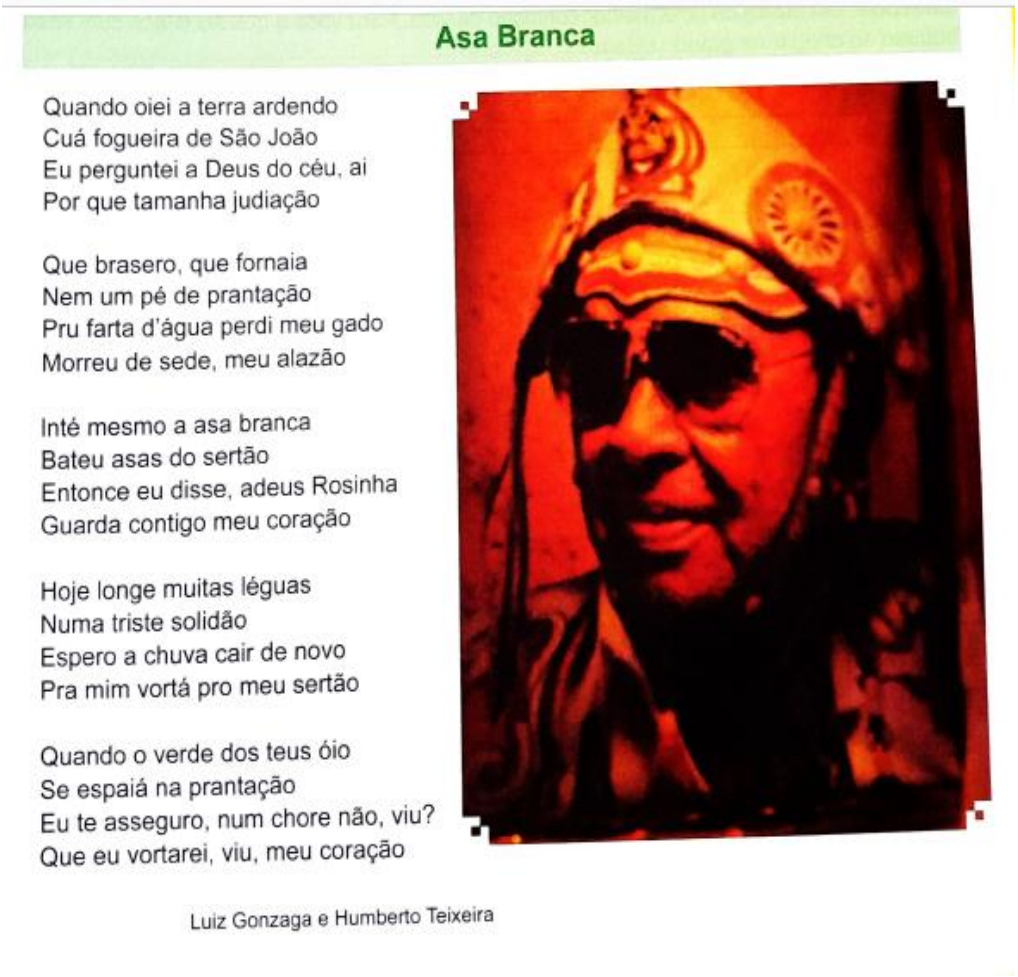
Analisando as ilustrações que acompanham o poema, temos duas imagens que representam os engenhos de cana-de-açúcar. Na primeira, temos a moenda de madeira, que caracteriza o engenho, e um homem que está colocando a cana para moer. Podemos dizer que as condições de trabalho são precárias. A segunda imagem representa o engenho de ferro descrito no texto. Nela, temos quatro homens negros; dois estão carregando feixes de cana, um está conduzindo os animais que fazem a moenda funcionar, e o outro está colocando a cana para moer. Hall (2016, p. 68) explica que "não apenas palavras e imagens, mas os próprios objetos podem funcionar como significantes na produção de sentidos". Assim, tais ilustrações representam a identidade do homem trabalhador que executa suas atividades nas lavouras de cana-de-açúcar; são homens negros que realizam um trabalho que exige muita força física e não exige escolarização, fato que evidencia o racismo e reforça preconceito contra as pessoas analfabetas ou com pouca escolarização.

Com a análise desse poema, temos a construção da identidade do trabalhador rural que usa a força física para garantir o seu sustento. A linguagem empregada no poema constrói a identidade do sertanejo nordestino com pouca ou nenhuma escolarização. Com isso, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores representados nesse poema não exigem certo nível de escolaridade. Imagens que representam trabalhadores do campo "de

sucesso" não são apresentadas, criando o estigma de que a vida rural e a pouca escolaridade seriam os responsáveis pelas condições de vida desfavoráveis economicamente.

Dando continuidade, apresentamos o texto Asa Branca, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, presente no Livro Etapa 4.

Figura 23 - Texto *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira



Asa Branca

Quando oiei a terra ardendo
Cuá fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Que brasero, que fornaia
Nem um pé de prantação
Pru farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede, meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus óio
Se espaiá na prantação
Eu te asseguro, num chore não, viu?
Que eu vortarei, viu, meu coração

Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Fonte: Regis (2021c, p. 11).

O texto em análise é uma das músicas mais conhecidas de Luiz Gonzaga[59], gravada em 1947. A canção aborda a seca na região Nordeste por meio de uma linguagem característica do sertão nordestino, como se pode observar no verso: "Quando oiei a terra ardente". O discurso presente nesse texto constrói a identidade de um trabalhador nordestino que enfrenta as adversidades provocadas pela estiagem, fato que se comprova no verso: "Pru farta d'água perdi

[59] Cantor e compositor pernambucano, conhecido como o Rei do Baião. A música *Asa Branca* se tornou uma espécie de hino nordestino.

meu gado". Esse verso constrói a representação do trabalhador da zona rural que depende da chuva para plantar e criar seus animais.

A canção retrata as consequências da seca no Nordeste. Dentre elas, temos o êxodo rural, que ainda obriga muitas pessoas que trabalham na lavoura e que dependem da chuva a deixarem o sertão em busca de meios para garantir o sustento, como observamos nos seguintes versos: "Hoje longe muitas léguas / Numa triste solidão / Espero a chuva cair de novo / Pra mim vortá pro meu sertão". Esses versos descrevem a situação de muitos nordestinos que saíram do sertão e foram para outras regiões do país, fugindo da seca e da miséria em busca de melhores condições de trabalho. Desse modo, a canção expressa a luta das pessoas do sertão nordestino pela sobrevivência. A partir da análise da canção, o homem é representado como o provedor da casa que sai do sertão em busca de melhores condições para manter o sustento de sua família, enquanto a mulher é representada como submissa.

O texto em análise constrói a representação do Nordeste em que o tempo é representado por um círculo entre períodos de seca e chuva. O autor apresenta a vida do sertanejo divida entre momentos de tristeza, representada pelas consequências da seca, e alegria, representada pela chuva. O texto faz uma comparação entre esse problema enfrentado pelos nordestinos e a ave asa-branca, como notamos nos versos: "Inté mesmo a ave asa-branca / bateu asas do sertão". Pela tradição popular, esse fato prevê a seca e, consequentemente, o tempo difícil que se anuncia; por essa razão, essa ave abandona seu lugar e sai em busca de sobrevivência.

Ainda se pode destacar o verso "Cuá fogueira de São João," que faz referência a uma das festas mais populares da cultura nordestina, as festas juninas[60]. Isso comprova o que nos diz Hall (2014) ao afirmar que as identidades são produtos da utilização de diversos recursos, como a cultura. Desse modo, a representação do trabalhador é construída a partir da canção de Luiz Gonzaga como um sujeito do sertão nordestino, que trabalha na zona rural e que participa das festas populares típicas da região.

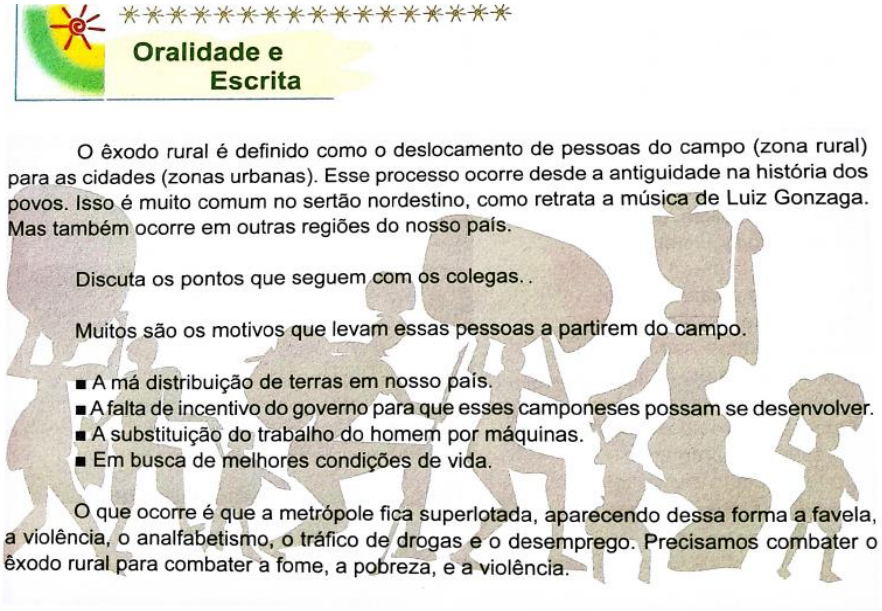
A imagem que acompanha o texto é do cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga, considerado um dos grandes representantes da cultura popular nordestina. Na imagem, ele se apresenta com chapéu de vaqueiro e óculos escuros. Não é possível identificar na imagem a roupa que ele usa, mas, normalmente, ele se apresentava com um gibão de couro, que passou a fazer parte do figurino desse cantor e o identificava como nordestino. Chamou nossa atenção o

[60] Também conhecida como festa de São João, é uma festividade que ocorre durante o mês de junho em todas as regiões do Brasil, em especial, no Nordeste, com vários tipos de danças, músicas e comidas típicas. Durante essas festas, também faz parte da tradição acender fogueiras.

tom marrom da imagem e falta de nitidez, isso nos leva a inferir que essa imagem reforça o preconceito racial contra as pessoas nordestinas. Albuquerque Júnior (2011, p. 101) explica que a região Nordeste deve ser vista como "expressão cultural, não apenas como reflexo do meio, da raça ou das relações sociais de produção".

Ao observarmos a atividade relacionada ao texto em análise, percebemos que as questões exploram o problema das migrações em decorrência da seca. Na página 12, o autor apresenta a definição do termo "êxodo rural" e relaciona algumas causas para a ocorrência desse evento para serem discutidas entre os estudantes. O texto é apresentado sobre uma imagem que representa pessoas com bagagens sobre a cabeça, deslocando-se de um lugar para outro. Ainda que não seja possível observar com clareza as características físicas das pessoas representadas nessa imagem, levantamos a hipótese de que se trata de pessoas negras e pobres que são majoritariamente afetadas pelas desigualdades sociais.

Figura 24 - Texto com a definição do termo êxodo rural, Livro Etapa 4.

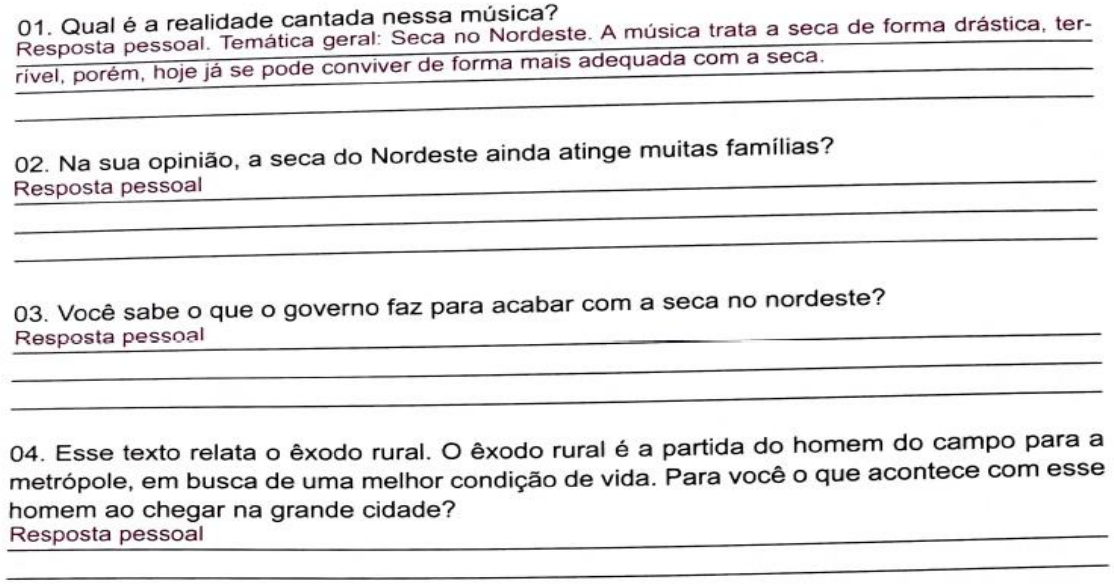


Fonte: Regis (2021c, p. 12).

Nas palavras do autor, o êxodo rural é responsável pela superlotação das metrópoles, gerando uma série de problemas, entre eles o surgimento de "favelas, a violência, o analfabetismo, o tráfico de drogas e o desemprego" (Regis, 2021c, p. 12). Assim, o homem do campo é apresentado como responsável pela situação de fracasso em que a sociedade urbana se encontra, enquanto não são apresentadas as medidas que o governo deve adotar para resolver o problema da seca na região Nordeste. As questões propostas são direcionadas para discutir a

responsabilidade do homem do campo diante do problema gerado pelo êxodo rural, reafirmando uma concepção meritocrática.

Figura 25 – Atividade sobre o texto *Asa Branca*, Livro Etapa 4.



01. Qual é a realidade cantada nessa música?
Resposta pessoal. Temática geral: Seca no Nordeste. A música trata a seca de forma drástica, terrível, porém, hoje já se pode conviver de forma mais adequada com a seca.

02. Na sua opinião, a seca do Nordeste ainda atinge muitas famílias?
Resposta pessoal

03. Você sabe o que o governo faz para acabar com a seca no nordeste?
Resposta pessoal

04. Esse texto relata o êxodo rural. O êxodo rural é a partida do homem do campo para a metrópole, em busca de uma melhor condição de vida. Para você o que acontece com esse homem ao chegar na grande cidade?
Resposta pessoal

Fonte: Regis (2021c, p. 12).

Embora a questão 03 – "Você sabe o que o governo faz para acabar com a seca no Nordeste?" – incite o discente a discutir sobre as ações governamentais nessa área, o autor não apresenta nenhuma orientação nesse sentido que possa ajudar o estudante a conhecer tais medidas; ele apenas menciona que é uma "resposta pessoal".

Em relação à identidade da mulher trabalhadora, destacamos a crônica *O vendedor de queijos*, de autoria de Alexandre Azevedo, que pode ser visualizada na figura 26:

Figura 26 - Crônica *O vendedor de Queijos*, de Alexandre Azevedo, Livro Etapa 1.

O vendedor de queijos

Saiu o vendedor de queijos a vender seus queijos pelas ruas da cidade. Na primeira casa que encontrou, arriou sua sacola e pôs-se a bater palmas. A empregada, pobremente vestida, saiu à porta para atendê-lo:

— Pois não?

— A patroa não deseja comprar um queijinho? A empregada mandou-o esperar um instantinho e foi para dentro da casa perguntar para a patroa se ela não queria queijo. Alguns instantes depois, a empregada voltou:

— A patroa mandou perguntar se é mineiro.

— Não, senhora, sou paraibano!

— empregada voltou para dentro para novamente falar com a patroa. Depois:

— A patroa quer saber se o queijo é de Minas.

— Sei não, senhora. Que diferença faz? Ora, queijo é queijo!

— Mas a patroa disse que só compra se ele for mineiro! É mineiro ou não é? O vendedor, para não perder a freguesa, falou que era.

— Então prova! — Disse a empregada.

— Olha, dona, eu não tenho aqui comigo a certidão de nascimento dele, não. Mas só tem um jeito de descobrir se ele é mineiro ou não.

— E qual é? — Quis saber a empregada.

— Fácil — respondeu ele. A senhora dá uma apertadinha nele. Se ele disser uai, é mineiro!

— E se ele não disser? — Perguntou a empregada.

— Não tem erro. É mineiro mudo!

Azevedo, Alexandre. O vendedor de queijos e outras crônicas. São Paulo: Atual Editora, 2007. p. 25-26.

Fonte: Regis, 2021a, p. 78.

No texto em análise, temos a representação de uma empregada doméstica, como demonstra a frase: "A patroa não deseja comprar um queijinho? A empregada mandou-o esperar um instantinho e foi para dentro da casa perguntar para a patroa se ela queria queijo". O termo "patroa" evidencia a relação de poder que expressa a ideia de superioridade em relação à empregada. Para Foucault (1999, p. 89), o poder é microfísico e "se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis". Desse modo, as relações de poder são intencionais e possuem seus alvos, estratégias, objetivos e são práticas sociais, construídas

historicamente. A partir desse discurso, evidenciamos que a identidade da mulher trabalhadora é construída a partir da representação de uma empregada doméstica caracterizada como uma mulher "pobremente vestida" (Regis, 2021a, p. 78).

Outra categoria de trabalho presente nessa crônica é a de vendedor, representado por um homem que sai às ruas vendendo queijo e que precisa usar estratégias para ter sucesso nas vendas. A narrativa não diz se a venda foi concluída ou não, mas evidencia que o vendedor utilizou táticas para convencer a cliente. Sobre a ilustração que acompanha o texto, temos apenas a imagem de uma peça de queijo sobre uma superfície.

A partir da análise dos textos que compõem o eixo analítico *bom trabalhador*, foi possível constatar que a identidade do trabalhador é constituída, na sua maioria, a partir da representação do trabalhador rural que precisa enfrentar as dificuldades para sobreviver e que executa atividades que exigem mais trabalho braçal do que intelectual. Acrescenta-se a isso a concepção de meritocracia, pois o trabalhador é visto como único responsável por suas conquistas ou fracassos. Os discursos analisados abordam a ideia do ser humano transformando a natureza para dela extrair o seu próprio sustento.

Por esse viés, podemos deduzir que os discursos analisados apresentam uma construção histórica das representações sociais dos estudantes da EJA, evidenciando o modo inferiorizado como são constituídos em sua relação com o mundo do trabalho. A esse respeito, Arroyo (2014, p. 173) propõe que "fechemos os olhos a como os vemos para vê-los, mirá-los a partir de como se veem". O autor nos propõe uma reflexão sobre como os estudantes da EJA são vistos pela sociedade e a maneira como são representados.

A partir dos textos analisados neste eixo analítico, certificamos que eles apresentam uma abordagem mais meritocrática de educação. As orientações apresentadas ao professor estão mais centradas na entrega de conteúdos, sem a preocupação com o despertar da consciência, contrariando os ideais de uma concepção de educação freiriana. Assim, é atribuído ao sujeito o seu sucesso ou fracasso. Dessa forma, é conferida aos sujeitos da EJA a responsabilidade pessoal em relação ao seu próprio sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

4.4 BOM CIDADÃO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA

Para este eixo analítico *Bom cidadão*, foram analisados quatro textos dentre os quatorze selecionados, constantes no Apêndice C, pertencentes a gêneros textuais diversificados. Partimos da necessidade de um entendimento do significado do termo cidadania na

contemporaneidade, no sentido de repensar o que significa ser cidadão na sociedade brasileira atual.

A palavra cidadania vem do latim *civitas***,** que significa cidade e possui suas raízes na Grécia Antiga, especificamente em Atenas, onde ser cidadão ateniense estava relacionado à participação ativa na vida pública. No entanto, essa participação excluía o que "os gregos chamavam de dependentes: mulheres, escravos, crianças e velhos [...] e estrangeiros" (Chauí, 2000, p. 42). Nas palavras de Costa e Ianni (2018, p. 43-44), "na civilização grega, o termo adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas". Na Grécia Antiga, esses direitos eram destinados apenas aos homens livres, ou seja, nem todos os indivíduos eram considerados cidadãos.

Já na Modernidade, o conceito de cidadania recebeu influências do Iluminismo. No século XVIII, surgiram as bases da concepção contemporânea de cidadania e de quem seria considerado cidadão. A partir da Revolução Francesa, esse conceito passou a ser associado aos direitos individuais e à participação do cidadão na governança do Estado. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte da França em 26 de agosto de 1789, estabeleceu os princípios fundamentais da cidadania moderna, incluindo a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão e a participação política. A partir de então, o significado de cidadania se ampliou para envolver também os direitos sociais, econômicos e culturais.

Desse modo, o conceito de cidadania é dinâmico e sofreu evoluções ao longo dos séculos, sendo influenciado por eventos históricos e diferentes perspectivas filosóficas. Por esse viés, pondera-se que:

> Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos (Aranha, 2006, p. 118).

A autora ressalta que há diferenças significativas entre ser cidadão no Brasil e em outros países; isso ocorre em decorrência das diferentes estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais de cada nação. Assim, "pertencer a um Estado garantidor de direitos é, sem dúvida, um aspecto central da cidadania" (Botelho; Schwarcz, 2012, p. 16).

Carvalho (2012) também explica o significado de cidadania a partir de três dimensões: direitos civis, que abrangem o direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei; direitos políticos, relacionados ao direito de participar da vida política, podendo votar e ser votado; e direitos sociais, que incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria.

Nesse contexto, ser cidadão designa o indivíduo inserido em um conjunto de relações sociais, que é portador de direitos e deveres, membro de uma determinada classe social, da qual defende e compartilha interesses comuns, e se relaciona com a esfera pública de poder. Segundo o dicionário Houaiss on-line, entre as várias definições para o vocábulo cidadão, destacamos esta: "indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos" (Houaiss, on-line).

Fischman e Haas (2012) defendem uma concepção de cidadania contemporânea que vai além do entendimento tradicional baseado exclusivamente na ideia de possuir direitos e deveres legais. Sob esse viés, os autores defendem que a cidadania não deve ser limitada à participação política formal, deve, também, envolver o engajamento em questões sociais e culturais, visando promover a justiça e a equidade em diferentes contextos sociais, ampliando o papel de ser cidadão.

Em relação ao contexto brasileiro, Botelho e Schwarcz (2012, p. 21) afirmam que a história da cidadania também está relacionada a "uma história de lutas e conquistas relacionadas a diferentes processos nacionais de construção e democratização de Estados de direito". No Brasil, a cidadania é ligada à luta contra a exclusão social e a miséria, e à busca pela mudança de uma estrutura social que beneficia poucos e ignora a maioria dos cidadãos.

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta a cidadania como um de seus fundamentos, sendo denominada de Constituição Cidadã por ampliar os direitos essenciais dos indivíduos. Em seu Art. 5º, determina que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 2016a). Desse modo, a carta constitucional estabelece direitos que garantem a cidadania a todos os brasileiros.

Iniciamos a análise deste eixo analítico com o texto intitulado *Direito de ter direito*, extraído da obra *O cidadão de papel*, de Gilberto Dimenstein, que segue apresentado na Figura 27.

Figura 27 - Texto *Direito de ter direitos*, de Gilberto Dimenstein, Livro Etapa 4.

Direito de ter direitos

Cidadania é uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos.

Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser, sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado de praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento, está o respeito à coisa pública.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Da mesma forma que a anestesia, as vacinas, o computador, a máquina de lavar, a pasta de dente e o transplante do coração.

Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar. E outros batalharam para você votar aos dezesseis anos. Lutou-se pela ideia de que todos os homens merecem a liberdade e de que todos são iguais perante a lei.

Pessoas deram a vida combatendo a concepção de que o rei tudo podia porque tinha poderes divinos, e aos outros cabia obedecer. No século XVIII, a rebeldia a essa situação detonou a Revolução Francesa, um marco na história da liberdade do homem.

No mesmo século surgiu um país fundado na ideia da liberdade individual: os Estados Unidos. Foi com esse projeto revolucionário que eles se tornaram independentes da Inglaterra.

Desde então, os direitos foram se alargando, se aprimorando, e a escravidão foi abolida. Alguém consegue hoje imaginar um país defendendo a importância dos escravos para a economia?

(Gilberto Dimenstein. O cidadão de papel. São Paulo, Ática, 1993)

Fonte: Regis (2021c, p. 34).

O título do texto em análise traz uma expressão que ressalta a importância fundamental dos direitos humanos em uma sociedade justa e democrática. Ele enfatiza a ideia de que todos os seres humanos têm o direito inalienável de serem reconhecidos como iguais em dignidade e direitos, independentemente de qualquer condição ligada à raça, sexo, religião, origem social ou qualquer outra característica, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira de 1988.

O autor inicia o texto fazendo referência ao significado da palavra *cidadania*, a qual possui vários sentidos, mas, na atualidade, expressa o "direito de viver decentemente". Ele prossegue explicando aspectos fundamentais de ser cidadão, como "o direito de ter ideia e poder

expressá-la"; "votar em quem quiser"; e "direito de ser negro sem ser discriminado" (Dimenstein, 1993). Em suma, o autor descreve que ser cidadão é ter a garantia de direitos civis, políticos e sociais.

O texto apresenta uma contextualização histórica da conquista da cidadania, fazendo referência às lutas que foram empreendidas para que todos os homens tenham liberdade e sejam tratados com igualdade perante a lei. Com isso, o significado de cidadania também se modificou ao longo da história, e, consequentemente, a identidade de ser cidadão. Como Hall (2020) nos explica, a identidade é formada ao longo do tempo através de processos "inconscientes". Para essa contextualização, o autor apresenta vários eventos históricos de forma superficial e embaralhada, o que pode comprometer a compreensão do texto caso os estudantes não tenham conhecimento prévio sobre tais fatos.

A partir do discurso presente neste texto, podemos inferir que ele expressa a ideia de que todas as pessoas são detentoras de direitos e devem ser tratadas com igualdade, construindo a identidade do cidadão que possui o direito à liberdade, incluindo os estudantes da EJA. No entanto, na sociedade brasileira contemporânea, ainda assistimos a casos de violação dos direitos do cidadão que não são abordados no enredo.

O texto apresenta exemplos de situações do cotidiano que fazem parte da realidade dos estudantes da EJA para exemplificar os estágios de cidadania, como respeitar os sinais de trânsito, não jogar papel na rua, não quebrar um telefone público e zelar pelo patrimônio coletivo. Essas ações são simples; entretanto, contribuem para que o estudante compreenda o sentido de ser cidadão como alguém que também possui deveres dentro da sociedade em que vive.

O texto se encerra com o seguinte questionamento: "Alguém consegue hoje imaginar um país defendendo a importância dos escravos para a economia?". A partir dessa argumentação, inferimos que esse questionamento deve promover um momento de discussão sobre o direito à liberdade. Assim, percebemos um discurso que se aproxima de uma pedagogia crítica, que visa a formação de estudantes para se tornarem cidadãos ativos e participantes das mudanças sociais. Nesse sentido, há similaridades com a concepção freiriana de educação, pois o texto contextualiza situações que são comuns no cotidiano e que conduzem os estudantes a compreenderem o significado do termo cidadania e a se reconhecerem como sujeitos possuidores de direitos e deveres.

Embora o autor do livro não apresente orientações ao professor sobre o trabalho com esse texto, algumas questões presentes na seção *Oralidade e Escrita*, na página 35, conduzem o estudante a refletir sobre os direitos do cidadão no Brasil. Para esses questionamentos, o autor

propõe que sejam respostas pessoais, possibilitando que os estudantes contextualizem suas próprias experiências, como podemos observar nas questões 03, 04 e 06 apresentadas a seguir:

> 03. Na sua opinião, os direitos de cada cidadão são respeitados no Brasil?
> 04. Você exerce o seu dever e seu direito de cidadão?
> 06. Os estágios citados no texto definem diversos graus de conquista em relação à cidadania. Em sua opinião, o que é necessário fazer para que todos os cidadãos brasileiros possam exercer plenamente sua cidadania?

Esses questionamentos conduzem os estudantes da EJA a refletir sobre o significado de ser cidadão a partir da ideia de ter garantidos direitos e deveres, em uma relação de sujeitos que cumprem suas obrigações. No entanto, esses questionamentos são insuficientes para provocar uma reflexão mais crítica sobre a realidade deles. De certo modo, tal posicionamento não está alinhado às ideias de Freire (2005), que defende uma pedagogia que leve o oprimido a pensar e a refletir sobre sua situação, promovendo uma conscientização que proporciona libertação.

Analisando as imagens que acompanham o texto, na primeira, temos fotos de homens e mulheres adultos e idosos, representando etnias raciais e nacionalidades distintas. Silva (2014, p. 75) explica que "assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis". Quando alguém afirma ser brasileiro, por exemplo, implica que não é argentino, paraguaio, dentre outras nacionalidades, ou seja, que não existem apenas pessoas brasileiras.

Como mencionado anteriormente, Hall (2016, p. 68) explica que as roupas, além de possuírem uma função física simples de cobrir e proteger o corpo do clima, também se apresentam como signos que constroem significados que identificam a pessoa. Por exemplo, na imagem em análise, três pessoas usam turbantes diferentes, o que constrói a identidade de pessoas de nacionalidades diversas e cidadanias distintas, considerando que o sentido de ser cidadão varia em relação ao espaço geográfico.

A segunda imagem traz três fotos: uma delas de uma criança e as outras duas de uma mulher adulta em cada uma. Em todas as fotos, as pessoas demonstram estar felizes. A partir delas, podemos levantar a hipótese de que reforçam a concepção de igualdade de direitos, sugerindo que isso proporciona bem-estar ao cidadão. Assim, o texto apresenta a ideia de que os direitos humanos são prerrogativas inerentes a todas as pessoas. Podemos inferir que o texto constrói a representação da identidade do estudante da EJA a partir da concepção de cidadania como sendo um cidadão possuidor de direitos, entre eles, o de viver dignamente e de ter liberdade.

Prosseguindo com as análises, apresentamos o texto intitulado *Quem é este cidadão? Ele estuda?,* do Livro Etapa 1, que introduz o capítulo *Sou cidadão*. Trata-se da biografia de um homem chamado João Yuri Matias de Oliveira. Vale ressaltar que esse mesmo personagem já foi mencionado em texto analisado no eixo analítico *bom aluno*.

Figura 28 - Texto *Quem é este cidadão? Ele estuda?,* Livro Etapa 1.

Fonte: Regis (2021a, p. 11).

O questionamento que intitula o texto faz referência a um dos direitos civis que é a educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988, cap. II, art. 6º). O título do texto relaciona a ideia de ser cidadão ao direito à educação.

O texto faz referência a um cidadão que estuda na EJA. Podemos levantar a hipótese de que esse estudante, em determinado momento, teve seu direito à educação cerceado, o que o levou a ingressar na escola tardiamente. A modalidade de Educação para Jovens e Adultos tem como objetivo garantir o direito à educação de todas as pessoas que não concluíram a educação

básica na idade estabelecida pela LDB/96. A respeito do papel da escola na formação do cidadão, Fischmann e Hass (2012) argumentam que o acesso às instituições de ensino é importante, no entanto, não consegue anular completamente as experiências diárias de vida dos estudantes.

O personagem retratado no texto é caracterizado como agricultor, pecuarista e estudante da EJA. Como pondera Silva (2014), a identidade é construída a partir de atos linguísticos, ou seja, pela linguagem. Assim, o texto constrói a identidade do cidadão a partir da representação de sua caracterização e ocupação profissional. A partir desse discurso, temos a representação da identidade de estudantes que frequentam essa modalidade de ensino.

Analisando as imagens que acompanham o texto, temos um jovem negro usando um chapéu de palha, vestido com uma camisa de estampa quadriculada de manga longa, diante de uma plantação de milho, contemplando o horizonte com uma expressão facial de contentamento. O uso desse tipo de chapéu é comum entre agricultores para proteção contra o sol. Além disso, a vestimenta e o acessório, no caso o chapéu de palha, funcionam como um sistema de representação que identifica o cidadão agricultor, associado à cultura do interior do país. Hall (2016, p. 18) pontua que fazemos uso de vários signos e símbolos e até de objetos "para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos". Dessa forma, os significados são produzidos por meio das representações que constroem as identidades. Vale ressaltar que essa mesma imagem aparece em outros momentos no capítulo 1 do livro 1, como no sumário da unidade 1, que apresenta como título *Sou cidadão e conheço meus direitos e deveres*.

Outra imagem que acompanha o texto em análise é da Bandeira de Alagoas, representando o estado onde o personagem nasceu, o que o identifica como um cidadão nordestino. Podemos levantar a hipótese de que tal imagem contribui para reforçar estigmas em relação aos estudantes da EJA como negros, nordestinos e trabalhadores rurais.

A respeito de como os estereótipos foram construídos sobre a região Nordeste, Albuquerque Júnior (2011, p. 132) argumenta sobre o fato de que comumente o Nordeste é "sempre tematizado como uma região rural, onde as cidades aparecem como símbolos da decadência, do pecado, do desvirtuamento da pureza e da inocência camponesa [...] o Nordeste aparece como mundo 'primitivo', em oposição à degenerescência do mundo 'civilizado'", o que contribui para que sejam construídos e reforçados preconceitos contra essa região e seus habitantes.

Analisando as orientações ao professor, o autor do livro sugere que, após uma conversa com os discentes, seja utilizada a palavra-chave *cidadão* para trabalhar as atividades de

letramento[61]. Ele orienta que, após essa conversa, sejam selecionadas cinco palavras, tomando como referência o termo "cidadão" e a imagem que acompanha o texto. Em seguida, o autor indica as palavras: cidadão, Maribondo, Alagoas, cidade e João.

Na sequência, o autor orienta que essas palavras devem ser escritas pelo docente ou pelo discente no caderno, para depois serem realizadas atividades de escrita a partir desses vocábulos. Não é citado como devem ser essas atividades de escrita. É possível perceber nas orientações do autor ao professor uma aproximação da concepção freiriana de educação, quando conduz o professor a valorizar as experiências e o conhecimento do estudante. No entanto, esse viés é interrompido ao sugerir as palavras que devem ser utilizadas nas atividades, sem deixar que elas sejam extraídas do "mundo" dos estudantes.

Dentro de uma concepção crítica de educação, Santomé (2013, p. 155) explica que uma das "finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática". Assim, a organização curricular exerce papel fundamental na construção dos conhecimentos e valores necessários para ser um bom cidadão.

Para o campo dos Estudos Culturais, o currículo exerce um papel decisivo na constituição de identidades, à medida que possibilita o acesso a determinados conhecimentos e a outros não, determinando que estudante se deseja formar. Silva (2016) destaca que o conhecimento que constitui o currículo está diretamente envolvido com nossa identidade e com nossa subjetividade. Por esse viés, o mesmo autor acrescenta que "talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade" (Silva, 2016, p. 15).

A ideia de que esse direito deve ser garantido a todos os cidadãos, independentemente de idade, raça, profissão ou outra situação. O título do texto nos conduz a relacionar a condição de cidadão a estudar ou ser uma pessoa escolarizada, quando sabemos que essa condição ainda não é universal na sociedade brasileira. A análise do texto nos permite concluir que a concepção de ser cidadão evidenciada no texto está relacionada unicamente a ter o direito de frequentar uma escola, de pertencer a um estado, ser trabalhador.

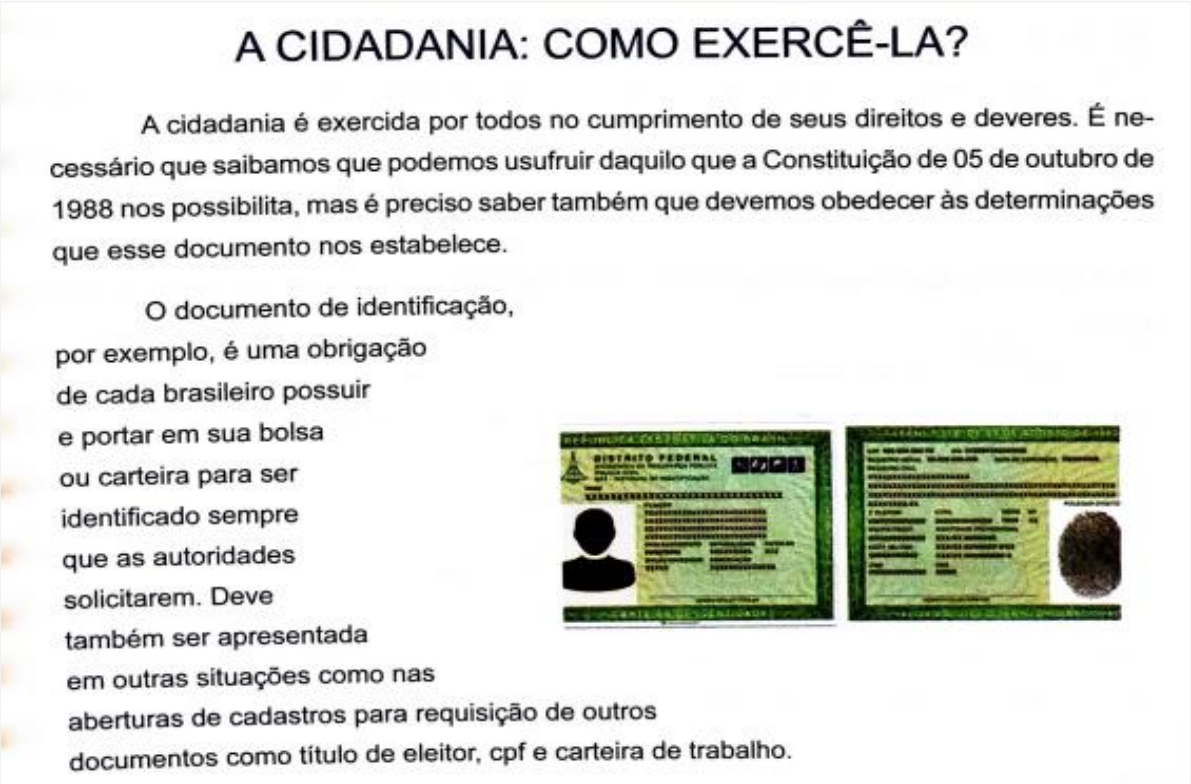
Desse modo, o texto aborda esse assunto de forma superficial, pois, sob uma concepção de educação freiriana, a ideia de ser cidadão está intimamente ligada à noção de consciência crítica, autonomia e transformação social. Portanto, vai além de possuir direitos e deveres estabelecidos e garantidos por lei. A noção de cidadania, sob essa ótica, envolve a capacidade

[61] Embora não seja o objetivo desta tese, é importante questionar a forma equivocada como o autor conceitua uma atividade que envolve práticas de letramento que, ao que parece, associa-se a cópia de um modelo.

de participar ativamente e criticamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que promova a libertação e a superação das opressões.

Dando continuidade, apresentamos o texto seguinte intitulado *A cidadania: como exercê-la?*, localizado no Livro Etapa 1.

Figura 29 - Texto *A cidadania: como exercê-la?*, Livro Etapa 1.



A CIDADANIA: COMO EXERCÊ-LA?

A cidadania é exercida por todos no cumprimento de seus direitos e deveres. É necessário que saibamos que podemos usufruir daquilo que a Constituição de 05 de outubro de 1988 nos possibilita, mas é preciso saber também que devemos obedecer às determinações que esse documento nos estabelece.

O documento de identificação, por exemplo, é uma obrigação de cada brasileiro possuir e portar em sua bolsa ou carteira para ser identificado sempre que as autoridades solicitarem. Deve também ser apresentada em outras situações como nas aberturas de cadastros para requisição de outros documentos como título de eleitor, cpf e carteira de trabalho.

Fonte: Regis (2021a, p. 99).

O título do texto traz para o estudante um questionamento que o conduz a refletir sobre o exercício da cidadania na sociedade brasileira. O texto não apresenta referência à autoria. O trecho "A cidadania é exercida por todos no cumprimento de seus direitos e deveres" (Regis, 2021) responde à pergunta do título. Vale salientar que muitos cidadãos desconhecem seus direitos e deveres. A esse respeito, Carvalho (2012, p. 216) pontua que "na prática, [os cidadãos] ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis". Em resumo, a falta de conhecimento impede que o cidadão exerça plenamente sua cidadania.

O texto faz referência a deveres que o indivíduo possui e que estão assegurados pela Constituição Federal de 1988, dentre eles o dever de possuir um documento de identificação, que o oficializa como pertencente a uma nação. Ademais, ele é necessário para a expedição de outros documentos, além de ser um dos registros legais para identificar o cidadão. Durante o

período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), portar o RG e a Carteira de Trabalho era fundamental para que a pessoa não fosse considerada uma ameaça ao regime, comprovando sua identidade e que era trabalhador, portanto, uma pessoa digna de respeito. Segundo o texto, portar um documento de identidade é importante, principalmente, quando o indivíduo é abordado por policiais e necessita se identificar, fato que ocorre, normalmente, com pessoas negras e com jovens da periferia. Desse modo, podemos inferir que o texto associa a ideia de cidadania à posse de documentos pessoais, como sendo um recurso de controle para o governo, sem, contudo, trazer uma discussão sobre a garantia e violação de direitos, questões que fazem parte da realidade brasileira.

Sobre o poder de controle que o Estado exerce, Foucault (1987, p. 237) descreve que "para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível". Na análise do autor, essa vigilância ocorre de forma discreta, fazendo com que os indivíduos não percebam que estão sendo vigiados; assim, os documentos pessoais se tornam uma forma de controle social.

Quanto à importância e utilidade dos documentos pessoais, tanto para os indivíduos quanto para o Estado, é destacado que:

> Documentos facilitam o ato de contar, somar, agregar a população (e, assim, taxar a riqueza e controlar a produção) e identificar o indivíduo – para fins de conceder direitos e reclamar deveres. [...]O documento legaliza e oficializa o cidadão e o torna visível, passível de controle, e legítimo para o Estado. O documento faz o cidadão em termos performativos e compulsórios. Essa obrigatoriedade legal tem o seu inverso: o de impedir o reconhecimento social do indivíduo que não tenha documentos (Peirano, 2006, p. 136).

Os documentos pessoais são elementos importantes na definição da identidade moderna; são eles que conferem cidadania ao sujeito e não o contrário, como explica DaMatta (2002). No Brasil, dados do IBGE do censo de 2022 apontam que cerca de 2,7 milhões de brasileiros não possuem nenhum tipo de documento de identificação civil, o que os impede de ter acesso aos direitos civis básicos. O texto não faz referência aos impedimentos legais que as pessoas que não possuem registros civis enfrentam. Certamente, os estudantes da EJA possuem os documentos básicos (certidão de nascimento ou casamento, carteira de identidade e CPF), pois eles são necessários para a realização da matrícula.

Os documentos pessoais também são símbolos de poder, possuindo a capacidade de definir a identidade e marcar a diferença. Como pondera Silva (2014, p. 81), "a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder". DaMatta (2002, p. 60)

discorre sobre a hierarquização dos documentos e menciona que alguns trazem consigo certo status, a exemplo da "famosa 'carteirada' [...] quando se grita: 'Você sabe com quem está falando?' e depois faz-se a apresentação da carteira que prova a autoridade de quem grita".

A imagem que acompanha o texto é de uma Carteira de Identidade no modelo utilizado até a implementação da nova Carteira de Identidade Nacional, que passou a ser emitida a partir de janeiro de 2024. Esse novo modelo utiliza um número único que é o Cadastro de Pessoa Física (CPF). O texto dá maior importância ao documento de identidade, possivelmente por ele ser um dos documentos necessários para qualquer situação em que o indivíduo precise se identificar. O autor do livro não apresentou orientações ao professor sobre o texto em análise. Assim também ocorre nas questões referentes ao texto, havendo apenas a indicação de resposta pessoal. No entanto, é possível notar a relação entre o texto e a vivência dos estudantes em algumas questões constantes nas páginas seguintes sobre o assunto.

06. Traga a sua certidão de nascimento ou de casamento, identidade, CPF e título de eleitor para a sala de aula e pesquise os seguintes dados: 07. Você possui uma carteira de identidade como essa abaixo.[62] Observe a sua carteira de identidade e responda às perguntas:[63] Você possui uma carteira de trabalho como essa abaixo? Mesmo não a possuindo, responda às perguntas ou faça o que se pede.[64] Com base no seu CPF, tal qual esse abaixo, responda às perguntas ou faça o que se pede.[65] 16. Na sua opinião, em sua comunidade a cidadania é exercida? Justifique. 18. Faça uma lista dos seus direitos e deveres: a) Na minha comunidade, meus direitos são: b) Na minha comunidade, meus deveres são:

A questão 06 apresenta 11 itens que devem ser respondidos com base nos documentos pessoais do discente. O mesmo ocorre com a questão 07, que contém seis itens sobre a Carteira de Identidade de cada estudante. Na questão 06, o autor menciona a Certidão de Nascimento, visto que esse é o primeiro documento pessoal. A esse respeito, DaMatta (2002) faz referência à importância desse registro, pois é a partir dele que são gerados os outros documentos, considerado o ponto de partida da vida cívica do cidadão brasileiro.

Analisando essas questões, a proposta de trabalho, em sua maioria, requer que sejam utilizados os documentos dos próprios estudantes. As questões 16 e 18 direcionam os discentes para a compreensão de cidadania apenas no sentido de cumprimento de direitos e deveres.

---

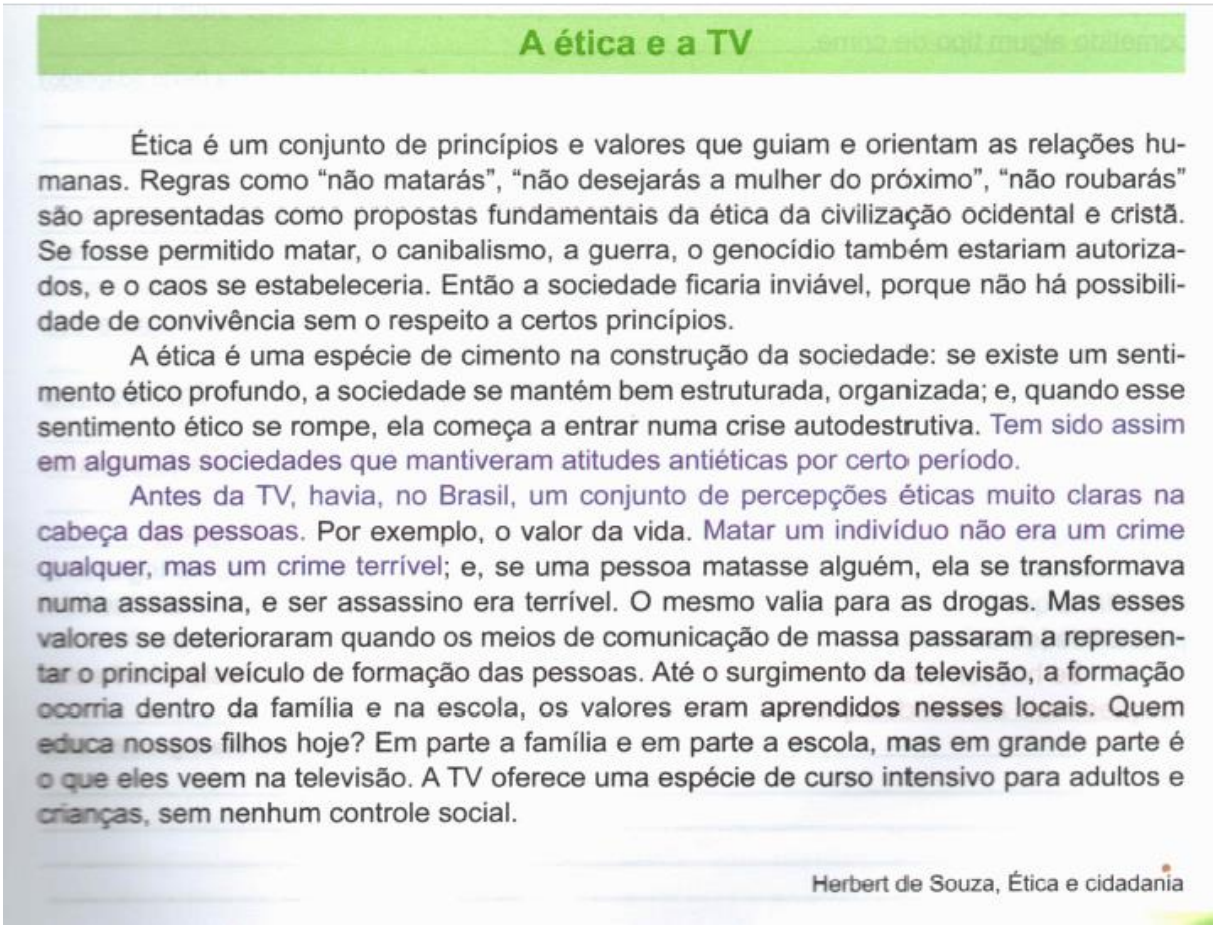
[62] O período está grafado com ponto, mas entendemos que é uma frase interrogativa.
[63] Abaixo da questão, o autor apresenta a imagem de uma Carteira de Identidade, como anunciado na questão.
[64] Questionamento para as questões 08 a 11. Logo abaixo desse enunciado, o autor apresenta a capa de uma Carteira de Trabalho.
[65] Questionamento para direcionar as questões 12 a 15. Logo abaixo desse enunciado, o autor apresenta a imagem de um CPF.

O texto constrói a representação da identidade do cidadão a partir do exercício dos direitos e deveres previstos na Constituição Brasileira de 1988. No entanto, sabemos que somente a existência de leis não é suficiente; é necessário que o Estado garanta aos cidadãos os seus direitos e deveres. Ademais, a representação de ser cidadão está associada unicamente à condição de possuir e portar documentos pessoais, quando se sabe que essa ideia é insuficiente para abranger o conceito de cidadania.

Dessa forma, a partir da análise do texto, podemos inferir que, de forma muito superficial, ele conduz os estudantes a refletirem sobre seus direitos e deveres, além de sua própria realidade, contrariando o verdadeiro sentido de cidadania. Tal concepção é tratada de forma superficial, tanto por meio do texto quanto pelas questões propostas na atividade. Os textos apresentam um tom de doutrinamento, mais no sentido de estabelecer padrões do que no de conduzir os estudantes a uma visão mais crítica da realidade.

Dando continuidade, o texto seguinte tem como título *A ética e a TV*, de Herbert de Souza e faz parte do livro *Ética e cidadania* do referido autor.

Figura 30 - Texto *A ética e a TV*, de Herbert de Souza, Livro Etapa 4.



A ética e a TV

Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Regras como "não matarás", "não desejarás a mulher do próximo", "não roubarás" são apresentadas como propostas fundamentais da ética da civilização ocidental e cristã. Se fosse permitido matar, o canibalismo, a guerra, o genocídio também estariam autorizados, e o caos se estabeleceria. Então a sociedade ficaria inviável, porque não há possibilidade de convivência sem o respeito a certos princípios.

A ética é uma espécie de cimento na construção da sociedade: se existe um sentimento ético profundo, a sociedade se mantém bem estruturada, organizada; e, quando esse sentimento ético se rompe, ela começa a entrar numa crise autodestrutiva. Tem sido assim em algumas sociedades que mantiveram atitudes antiéticas por certo período.

Antes da TV, havia, no Brasil, um conjunto de percepções éticas muito claras na cabeça das pessoas. Por exemplo, o valor da vida. Matar um indivíduo não era um crime qualquer, mas um crime terrível; e, se uma pessoa matasse alguém, ela se transformava numa assassina, e ser assassino era terrível. O mesmo valia para as drogas. Mas esses valores se deterioraram quando os meios de comunicação de massa passaram a representar o principal veículo de formação das pessoas. Até o surgimento da televisão, a formação ocorria dentro da família e na escola, os valores eram aprendidos nesses locais. Quem educa nossos filhos hoje? Em parte a família e em parte a escola, mas em grande parte é o que eles veem na televisão. A TV oferece uma espécie de curso intensivo para adultos e crianças, sem nenhum controle social.

Herbert de Souza, Ética e cidadania

Fonte: Regis (2021c, p. 81).

O autor do texto apresenta o conceito da palavra ética como "um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas" (Regis, 2021c). Ele faz referência a regras que são fundamentais para o estabelecimento da ética na civilização ocidental e cristã. Desse modo, essas normas são essenciais para a convivência e o respeito entre os indivíduos. Assim, os valores éticos são adquiridos por meio das relações humanas.

Etimologicamente, a palavra ética vem do grego *ethos*, que originalmente tinha o sentido de morada, ou seja, o lugar em que se vive. Posteriormente, passou a significar caráter, ou modo de ser que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida (Cortina; Martínez, 2005). Desde a sua origem, a ética é um tipo de saber normativo que orienta as ações dos seres humanos em uma sociedade.

Para o autor do texto, a ética é responsável pela organização e estruturação da sociedade; isso implica que sua ausência promove a desordem social. Sobre a importância da ética, Chauí (2000, p. 435) nos adverte com a seguinte colocação: "Costuma-se dizer que os fins justificam os meios, de modo que, para alcançar um fim legítimo, todos os meios disponíveis são válidos. No caso da ética, porém, essa afirmação deixa de ser óbvia". Portanto, a ética está relacionada à ação humana, e ela determina a conduta do bom cidadão.

Para contextualizar o assunto, o autor do texto faz referência aos meios de comunicação, especificamente à televisão, como sendo um instrumento destruidor dos valores éticos da sociedade brasileira. Sabemos que, para muitos brasileiros, a televisão ainda é o meio de comunicação e de entretenimento mais utilizado e, provavelmente, para alguns, o único. Durante o governo de Bolsonaro, ocorreram vários casos de violação da liberdade de imprensa e até mesmo tentativas de desqualificar o jornalismo. Não se pode negar que a televisão exerce influência sobre seus telespectadores, cabendo a eles "filtrar" as informações recebidas para evitar serem enganados por falsas notícias, algo que nem todos conseguem fazer. Por vértice, é importante reconhecer seu papel na difusão da cultura brasileira e na construção da identidade das pessoas.

No Brasil, a chegada da televisão ocorreu na década de 1950 e se popularizou a partir da década de 1970, tornando-se um dos principais meios de comunicação e entretenimento entre os brasileiros. Entretanto, o autor do texto apresenta uma forte crítica a esse recurso de comunicação, considerando-o um veículo de propagação de valores sem nenhum controle social, o que é questionável.

O discurso presente no texto incita uma discussão sobre os valores éticos da sociedade brasileira. No entanto, o autor do livro não apresenta orientações ao professor nesse sentido; nem mesmo nas questões que se seguem sobre o texto é abordado o assunto da ética. O texto

em análise é apresentado apenas como recurso para trabalhar o conteúdo gramatical *Período Composto*, atendendo, certamente, ao cumprimento do currículo escolar.

Nesse contexto, parafraseando Silva (2016), podemos questionar: *Qual é o tipo de cidadão desejável para um determinado tipo de sociedade?* Esse autor nos explica que o "conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (Silva, 2016, p. 15). Ainda no entendimento dele, o currículo não é apenas uma questão de conhecimento, ou seja, de qual saber o estudante precisa adquirir, mas é também uma questão de identidade, ou seja, que cidadão será formado, além de ter uma relação de poder, já que o currículo determina qual conhecimento será privilegiado.

Como se observa, o texto apresenta três períodos escritos na cor azul, apresentados a seguir:

Tem sido assim em algumas sociedades que mantiveram atitudes antiéticas por certo período. Antes da TV, havia, no Brasil, um conjunto de percepções éticas muito claras na cabeça das pessoas. Matar um indivíduo não era um crime qualquer, mas um crime terrível.

Os períodos em destaque são utilizados apenas para serem classificados na questão 1 da atividade da página seguinte, quando se espera que sirvam para promover discussões entre os estudantes, considerando que abordam temas relevantes.

01.Classifique os períodos em destaque no texto Ética e a TV.

O discurso presente no texto em análise expressa a influência que os meios de comunicação, com ênfase na televisão, exercem na construção da identidade dos sujeitos, desviando-os dos princípios e valores éticos da sociedade. Dessa forma, observamos a construção da identidade do cidadão que, influenciado pela televisão, não possui valores éticos, como o respeito à vida, à família e ao uso consciente de drogas, entre outros. De certo modo, as pessoas passaram a ser educadas, em grande parte, pelo que a TV apresenta, moldando comportamentos e atitudes. É nesse sentido que Belloni (2009) afirma que a escola e a mídia podem ser consideradas instâncias que reproduzem as estruturas dominantes na sociedade e produtoras de hegemonia.

A televisão é um artefato cultural amplamente aceito e tem o intuito de divulgar conhecimento e informações, além de apresentar modos de vida que exercem influência na construção de identidades. Esse meio também fornece informações culturais e, em muitos

casos, impõe uma relação de poder/saber ao divulgar certas culturas e silenciar outras. Assim, a materialidade do discurso produz verdades que são propagadas pelos artefatos culturais e aceitas pelas pessoas. Por exemplo, "as narrativas das telenovelas e a semiótica das publicações ajudam a construir certas identidades de gêneros" (Woodward, 2014, p. 18).

Embora a televisão seja um meio disseminador de cultura e constituidor de identidades, o texto apresenta uma ideia simplista e preconceituosa a respeito desse meio de comunicação, tentando desqualificá-lo. Ao mesmo tempo, apresenta valores de uma sociedade patriarcal, informações e afirmações questionáveis, e utiliza texto bíblico (Os 10 Mandamentos) como base de argumentação.

É oportuno destacar a internet como outro meio de divulgação de conteúdos informativos; no entanto, ela não possui rigor no controle das informações apresentadas, o que contribui para a rápida circulação de *fake news* entre as pessoas por meio das redes sociais, causando prejuízos à verdade dos fatos. Embora essa prática seja crime previsto no Código Penal brasileiro, muitas pessoas ainda utilizam esse artifício, geralmente para promover ou difamar alguém, ou até mesmo para se autopromover.

Ser um cidadão ético está relacionado a seguir valores e condutas morais, ou seja, possuir virtudes. Dentro de uma concepção crítica, Chauí (2000) apresenta algumas condições que o sujeito ético deve possuir, dentre elas, a capacidade de reflexão e o reconhecimento da existência dos outros como sujeitos éticos e iguais, além da habilidade de controlar e orientar desejos e impulsos para agir com consciência, entre outras características.

Destarte, os discursos analisados neste eixo analítico oferecem elementos para que o estudante da EJA compreenda o significado de cidadania e se perceba como cidadão pertencente a uma sociedade e possuidor de direitos e deveres. O exercício da cidadania também depende do conhecimento que o indivíduo tem sobre seus direitos e deveres.

Vale destacar que o termo "cidadão" ganhou novas conotações. Pode ser utilizado em contextos em que agentes públicos ou policiais se referem a uma pessoa desconhecida, não identificada, expressando um tom de indiferença ou desprezo. Também é utilizado para indicar o indivíduo que é visto como conformado ou que apenas segue regras, sem reivindicar seus direitos. A utilização do termo "cidadão" de forma pejorativa expressa uma crítica implícita ao papel de ser cidadão, revelando um esvaziamento de poder ou apresentando o indivíduo como um simples observador da sociedade, quando deveria ser um agente ativo.

Dentre os discursos analisados, foi possível perceber que os textos, incluindo as orientações ao professor e as atividades relacionadas, constroem a representação de cidadão a partir de um viés de educação neoliberal. Ser cidadão caracteriza um indivíduo que estuda,

trabalha, segue regras e possui uma boa conduta, podendo ser identificado como um "cidadão de bem", em oposição ao indivíduo que não possui tais características. A expressão "cidadão de bem" expressa desigualdade social, pois é usada para referir-se a alguém em relação à condição financeira, racial e moral; além disso, também ressalta as desigualdades sociais, considerando o sucesso ou fracasso resultantes de esforços individuais, sem levar em conta os fatores que influenciam esse resultado; o termo também reforça a distinção entre os que se consideram de bem por seguir determinados valores e aqueles que não seguem os mesmos valores éticos.

4.5 BOM BRASILEIRO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA EJA

Para este eixo analítico, foram selecionados 10 textos de diferentes gêneros textuais, conforme o Apêndice D. Dentre eles, analisamos 04 textos.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 12, esclarece quem são considerados brasileiros natos e naturalizados. Nesse contexto, buscamos compreender como a identidade desse brasileiro, estudante da EJA, é representada através dos textos verbais e imagéticos que compõem os artefatos analisados nesta investigação. Como argumenta Woodward (2014), é necessário examinar como as identidades estão sendo construídas e quais processos as sustentam.

Como já mencionado em outros momentos, Silva (2014) explica que identidade e diferença estão em estreita relação de dependência, esclarecendo que "quando digo 'sou brasileiro', parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma" (Silva, 2014, p. 74-75). Mas, essa afirmação só é necessária porque existem pessoas de outras nacionalidades. De certo modo, está implícita a ideia de negação daquilo que a pessoa não é.

Iniciamos nossa análise com o texto *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, compositor brasileiro de música popular.

Figura 31 - Texto *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, Livro Etapa 1.

Fonte: Regis (2021a, p. 36).

O texto em análise é uma canção composta em 1939, considerada a mais famosa de seu autor. Essa composição musical resume o projeto de identidade brasileira apoiado no samba, que foi construído ao longo da década de 1930 e se instituiu como um ícone da música popular brasileira. Este projeto envolvia a valorização de elementos pertencentes à cultura popular brasileira, como a exaltação de símbolos nacionais, o samba, e a natureza, construindo uma imagem positiva do país. Thiesse (1999, p. 14, tradução nossa) pontua que a nação nasce de "um postulado e de uma invenção" e se condensa em uma alma nacional que deve ser elaborada. Para isso, uma nação apresenta um conjunto de elementos simbólicos e materiais que a constituem e a identificam.

Ao analisar esse texto sob as lentes dos Estudos Culturais, é possível refletir sobre a construção da identidade brasileira a partir da representação de elementos culturais específicos do Brasil. Logo no primeiro verso "Brasil, meu Brasil brasileiro", temos a expressão do nacionalismo que permeia todo o texto. A nação brasileira é exaltada como "Brasil, terra boa e gostosa", sendo relacionada à música — no caso, ao samba — que é apresentado no texto como

um elemento cultural que promove alegria e a unificação da miscigenação. Silva (2014, p. 100) argumenta que "a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem; ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação". O autor ressalta a importância não apenas de reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas também de questioná-la.

O texto aponta para a diversidade e a riqueza das práticas religiosas que constituem a identidade cultural do brasileiro nos versos "Terra de Nosso Senhor" e "Bota o rei congo no congado", construindo a representação da identidade de um povo religioso. No entanto, frequentemente, temos registro de casos de intolerância religiosa no Brasil. Nesse sentido, a identidade é um processo contínuo de negociação e contestação.

É importante fazer menção ao contexto de criação dessa música para a construção de seu sentido. O texto foi escrito em um período em que se buscou firmar a identidade brasileira em meio a um contexto de ditadura. Sobre esse período, Santos (2019, p. 324) pondera que "o Estado Novo, a partir de sua concepção centralizadora, tomou para si a incumbência de delimitar os parâmetros e operacionalizar os rumos pelos quais essa identidade brasileira deveria seguir e qual nação o Brasil deveria ser". Assim, o governo utilizou vários mecanismos para concretizar seus planos, entre eles o uso da música, que possuía grande alcance nos meios de comunicação de massa da época.

O texto em análise faz parte do artefato cultural investigado nesta pesquisa e foi editado em 2020, durante o governo do presidente Bolsonaro (PSL), que, como já apontado, governou sob o lema "Deus, pátria, família" e utilizou em suas campanhas o bordão "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", com o propósito de evidenciar o sentimento de nacionalismo e patriotismo, que são retomados nesses materiais.

Ao olharmos para as imagens que reforçam a ideia de aquarela pela diversidade de cores, temos, ao lado do texto e ocupando uma página inteira, o formato do mapa do Brasil sobre a bandeira do Brasil, um dos símbolos nacionais. As bordas das páginas trazem fragmentos da bandeira do Brasil. Ao centro das páginas, temos vários elementos que caracterizam a paisagem brasileira e/ou estão associados à cultura do país. Dentre esses elementos, um tucano, uma arara e dois coqueiros representam a natureza e a paisagem brasileiras; o guarda-sol, o céu com nuvens azuis, o sol e um par de sandálias representam a beleza do litoral brasileiro; a máscara e o maracá são utilizados, normalmente, nos bailes de carnaval ou em festas à fantasia, identificando a ideia de um país do carnaval; a bola, os troféus e o campo de futebol fazem referência ao Brasil como o país do futebol, representando também uma geração de grandes jogadores do futebol brasileiro que marcaram a história desse esporte no país. Todos esses

elementos estão envoltos a uma faixa que traz a imagem da bandeira do Brasil, indicando que eles representam a identidade brasileira. Tais elementos fazem parte da cultura nacional e constituem um sistema de representação que, portanto, constrói identidades.

Nesse sentido, Hall (1997, p. 15, tradução nossa) explica que "a representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e trocado entre membros de uma cultura. Implica o uso de linguagem, de sinais e imagens que representam coisas". As imagens que acompanham o texto em análise constroem o que Silva (2014) chama de "mitos fundadores", que tendem a construir uma identidade nacional a partir de fatos de um momento histórico ou de algum acontecimento relevante. Enfim, esses mitos funcionam para estabelecer e fixar uma identidade nacional, independentemente de serem verdadeiras ou não.

A partir da análise dessa canção e da linguagem visual que acompanha o texto, a identidade do povo brasileiro é construída a partir de uma visão ufanista, destacando aspectos e valores positivos que configuram a nação brasileira. Contudo, não se mencionam as tensões e contrastes existentes no Brasil, onde os estudantes da EJA estão inseridos. A identidade representada é a de um povo alegre e hospitaleiro, que está sempre contente. Como se constata, temos um viés neoliberal de educação que apresenta o estudante como um ser passivo e ordeiro. Outra questão não analisada pelo texto são as diferenças culturais de cada região, criando estereótipos culturais, como o de que todo brasileiro gosta de samba e futebol.

Dando continuidade, o texto seguinte, intitulado *Pátria, nação e cidadania*[66], é um artigo de opinião de autoria de Antonio Fernando Pinheiro Pedro, advogado e consultor.

[66] O texto em análise é um fragmento com adaptações do texto publicado em 20 de julho de 2015 no site: https://pt.linkedin.com/pulse/o-valor-do-patriotismo-antonio-fernando-pinheiro-pedro.

Figura 32 – Texto *Pátria, nação e cidadania* - Antonio Fernando P. Pedro - Livro Etapa 2.

Você é patriota? Leia os textos, discuta-o com os colegas e responda às perguntas adiante.

Pátria, nação e cidadania

O Brasil, hoje, enfrenta um perigosíssimo processo de extinção do sentimento patriótico. Estamos nos tornando um país desprovido de sentimentos nobres.

Nossa nobreza de sentidos está sucumbindo pela deformidade cognitiva do que seja patriotismo, moral e civismo.

Essa ausência de valores é observada na ação iconoclasta de instituições públicas, na corrupção gerada pela política, na ausência de uma educação moralmente identificada, na falta de méritos na atividade privada e na falência cultural da sociedade.

Assim, é preciso restabelecer os conceitos mais básicos sobre os valores que identificam a nação, a pátria, a soberania e a cidadania, para, então, identificar o que há de errado em nosso país.

ORDEM E PROGRESSO

ORDEM

Antonio Fernando Pinheiro Pedro

Fonte: Regis (2020, p. 11).

Antes de iniciar a leitura do texto, o autor do livro faz a seguinte pergunta: "Você é patriota?". Em seguida, ele apresenta orientações para a leitura e a realização da atividade, deixando a pergunta inicial sem direcionamento para discussão.

O autor refere-se ao processo de extinção do sentimento patriótico, atribuindo sua ausência à falta de conhecimento das pessoas sobre o que realmente significa patriotismo, moral e civismo. Ele responsabiliza o sistema de ensino pela carência de uma educação que ensine esses valores morais aos estudantes. Na concepção do autor, é necessário estabelecer os conceitos mais básicos sobre os valores que identificam a nação brasileira.

A esse respeito, cabe mencionar o Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que estabelecia a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares:

> Art. 2º. E instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade (Brasil,1971).

Para o cumprimento do que o referido Decreto estabelecia, a Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, era ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino, com o intuito de formar o caráter dos estudantes a partir da concepção que o Regime Militar apresentava sobre princípios morais e patriotismo, além de orientá-los a seguir as leis. No ensino médio, a disciplina era nomeada de Organização Social e Política Brasileira e, no ensino superior, de Estudos de Problemas Brasileiros.

Como pontua Silva (2013, p. 196), o currículo assume seu aspecto de "disciplinamento do corpo, de moldagem dos impulsos físicos", considerando que ele é constituído a partir de um sistema de controle e regulação, portanto, um objeto de contestação. A referida disciplina deixou de ser obrigatória nos currículos escolares em 1993, no governo do presidente Itamar Franco (PMDB). Com isso, o objetivo das disciplinas mencionadas passou a ser incorporado aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais, atestando seu aspecto de regulação moral, uma forma de controle exercida pelo governo.

Por esse viés, atribui-se à escola um papel importante na constituição da identidade nacional dos estudantes. Para Hall (2020, p. 30), "as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações", que devem atuar de forma simbólica para classificar o mundo e nossas relações sociais.

Embora o texto não faça menção à disciplina Educação Moral e Cívica, ele nos remete a essa questão ao analisarmos o trecho: "Essa ausência de valores é observada na ação iconoclasta de instituições públicas, na corrupção gerada pela política, na ausência de uma educação moralmente identificada, na falta de méritos na atividade privada e na falência cultural da sociedade" (Regis, 2020, p. 11). Ademais, essa temática periodicamente retorna à pauta de discussões nas políticas de educação.

Analisando o conteúdo do texto, percebe-se a presença de um discurso bastante comum em tempos marcados pelo governo Bolsonaro, que intensificou a criação de escolas cívico-militares e fez do "patriotismo" uma marca de seu governo. Este discurso, ao longo da história do Brasil, teve diferentes funcionalidades: no início da República, visava à constituição de uma identidade nacional, uma vez que o Brasil era composto por um povo oriundo de múltiplas nacionalidades; durante o Golpe de 64, pretendia inserir na população um viés de soberania

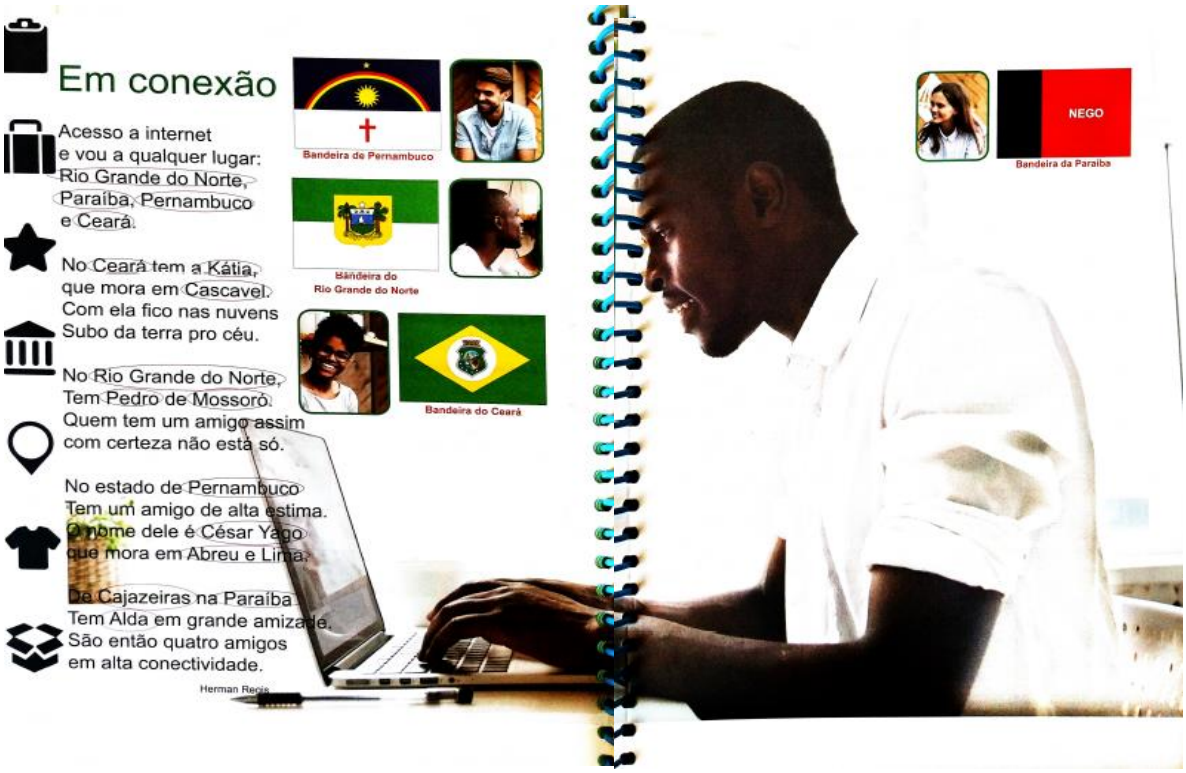
nacional e a ideia de que tudo estava dando certo; nos últimos quatro anos, esse discurso parece ter um viés político-eleitoreiro, uma vez que "ser patriota" se tornou sinônimo de defender as ideias de um determinado partido político.

Analisando a imagem que acompanha o texto, temos, na parte superior, um retângulo com uma parte da Bandeira do Brasil, um dos símbolos nacionais que compõe a cultura nacional. Essa parte representa os 27 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, e o lema *Ordem e Progresso*. Abaixo do texto, temos uma faixa com a imagem da Bandeira do Brasil, destacando a palavra "ordem". A partir dessa imagem, podemos relacioná-la à ideia de que o sentimento de patriotismo está associado ao estabelecimento e à manutenção da ordem no país; ou seja, a ausência desse sentimento causa a desordem na sociedade.

A identidade do estudante, construída a partir da representação do texto em análise, é de um brasileiro que não ama a pátria e que não possui valores moralmente aceitos pela sociedade, devido à falta de uma educação que lhe ensine a ser um patriota e a obedecer às leis e seus governantes. A concepção de patriotismo expressa pelo texto apresenta um viés neoliberal, já que não leva o estudante a refletir sobre seu papel como brasileiro e participante de uma nação.

Na sequência, apresentamos o texto intitulado *Em conexão*, de autoria de Herman Regis, que compõe o Livro Etapa 1.

Figura 33 - Texto *Em conexão*, de Herman Regis, Livro Etapa 1.



Fonte: Regis (2021a, p.28-29).

O texto em análise é um poema composto por cinco estrofes. Na primeira estrofe, o autor faz referência à capacidade da internet de nos levar a diversos lugares de forma virtual, o que possibilita ao eu-lírico manter contato com pessoas de quatro estados brasileiros localizados na região Nordeste: Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Ceará. O texto não menciona de onde o eu-lírico é, mas podemos supor que seja nordestino por mencionar apenas estados dessa região.

Nas estrofes seguintes, o autor menciona os amigos que possui em cada um dos estados mencionados, além do município onde residem. É possível observar que o autor estabelece distinção entre o grau de afetividade em relação aos amigos. Isso fica claro nos versos "Com ela fico nas nuvens / Subo da terra pro céu", relacionados a Kátia. Podemos supor que essa relação não se trata apenas de amizade. O texto apresenta um eu-lírico que usa os recursos tecnológicos para se conectar com pessoas que, mesmo estando distantes, podem se aproximar por meio da internet.

Analisando as imagens que acompanham o texto, temos as bandeiras dos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba. Ao lado de cada um desses símbolos, estão fotos de pessoas com características raciais diferentes. Ao lado da Bandeira de Pernambuco, temos um homem adulto branco; ao lado da Bandeira do Rio Grande do Norte, um homem jovem negro; ao lado da Bandeira do Ceará, uma mulher jovem negra; e ao lado da Bandeira da Paraíba, uma mulher jovem branca. Essas características constituem a identidade do povo brasileiro a partir da miscigenação. Sobre isso, explica-se que:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (Hall, 2020, p. 12).

Embora o autor não aborde diretamente a miscigenação, ele ilustra como as identidades culturais são formadas e reformadas no encontro de diferentes culturas, através de um processo de hibridização. Assim, a identidade cultural é um processo construído historicamente, marcado por relações de poder, dominação e resistência.

O poema também aborda a ideia de pertencimento, ao indicar o estado brasileiro e o município ao qual cada um dos amigos pertence. No Livro Etapa 1, onde está localizado o texto em análise, essa ideia é apresentada nos capítulos 1, 2, 3 e 4, através de textos verbais, atividades

ou por meio de imagens da Bandeira do Brasil, bandeiras dos estados brasileiros e do mapa do Brasil e da região Nordeste. Por esse viés, explica-se que:

> As identidades culturais vêm de algum lugar, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, elas passam por constante transformação. Longe de serem eternamente fixadas em algum passado essencializado, elas estão sujeitas ao 'jogo' contínuo da história, cultura e poder (Hall, 1990, p. 225, tradução nossa).

O autor nos esclarece sobre a ideia de pertencimento como uma construção dinâmica, que mantém uma relação direta com o passado e também com as constantes mudanças refletidas nas experiências culturais e na constituição das identidades.

A outra imagem que acompanha o texto apresenta um homem jovem e negro, sentado à mesa, escrevendo em um *notebook*. Sobre a mesa, encontram-se uma caneta e uma xícara, possivelmente com café. Esses elementos representam a identidade de um jovem inserido no mundo da tecnologia. Essa imagem ocupa uma página inteira, ressaltando a relação com o assunto abordado no texto, ou seja, de um jovem diante de um computador, conectado a uma rede de comunicação virtual. Essa representação constrói a identidade do estudante da EJA, que faz uso das redes sociais. À esquerda do texto, estão diversos ícones utilizados na área de tecnologia da informação, que promovem uma comunicação mais rápida.

O texto em análise faz referência à comunicação virtual; no entanto, cabe destacar que, nos artefatos analisados, encontramos várias atividades com os gêneros carta familiar e comercial, e bilhete, presentes nos livros Etapa 1 e Etapa 3, que envolvem a leitura de cartas e bilhetes, a produção desses gêneros e o preenchimento de envelopes para correspondência.

A partir da análise desse poema, podemos concluir que a representação da identidade dos estudantes da EJA é a de um brasileiro que utiliza recursos tecnológicos para se manter conectado com pessoas de outros lugares, mas que ainda recorre à comunicação por meio de cartas e bilhetes.

O texto seguinte é um poema intitulado *Brasil*, de autoria de Herman Regis, localizado no Livro Etapa 1.

Figura 34 - Texto *Brasil*, de Herman Regis, Livro Etapa 1

Fonte: Regis (2021a, p. 72-73).

O texto em análise é um poema de autoria de Herman Regis, composto por quatro quartetos. Partimos do título *Brasil*, grafado nas cores verde e amarelo, que representam a nação brasileira. Na primeira estrofe, o autor expressa o sentimento de pertencimento ao Brasil. Para Hall (2020, p. 30), "a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural". Assim, uma nação se constitui como uma comunidade simbólica que possui o poder de gerar um sentimento de identidade nacional e lealdade a essa nação.

Na primeira estrofe, o eu-lírico se apresenta como cidadão brasileiro e exalta sua nação, atribuindo-lhe os adjetivos "varonil" e "viril". Nesse sentido, Rose (2001, p. 149) pondera sobre a importância da linguagem, ao afirmar que ela "tanto torna possível que cada falante se estabeleça a si mesmo como um sujeito, ao se referir a si próprio como 'eu' em seu discurso, quanto é tornada possível por esse mesmo fato". É por meio da linguagem que construímos significados.

Na segunda estrofe, o autor expressa o sentimento de patriotismo que constrói a identidade do brasileiro disposto a lutar para defender sua pátria. Hall (2020, p. 31) discorre sobre as "estratégias representacionais que são acionadas para construir nosso senso comum

sobre pertencimento ou sobre a identidade nacional". O autor faz referência às histórias contadas sobre a nação e às memórias que conectam o presente ao passado, construindo imagens. É comum referir-se ao povo brasileiro como um povo guerreiro; essa imagem foi construída a partir de fatos históricos e narrativas.

Na terceira estrofe, a noção de ser brasileiro está associada a direitos a exigir e deveres a cumprir. Esses elementos já foram apresentados no eixo analítico 3, relacionados à identidade de cidadão. A quarta estrofe repete questões já analisadas.

A imagem que acompanha o texto apresenta a Bandeira do Brasil, que ocupa duas páginas e está presa a uma haste em um lugar bem ventilado, pois está balançando. Sob essa imagem, temos o sol refletindo no horizonte, o que pode representar vida, renovação e futuro.

O texto em questão é utilizado apenas para que o estudante responda a questões referentes à escrita de palavras e à separação de sílabas, como se pode observar na figura 35.

Figura 35 - Atividade de Aplicação, Livro Etapa 1.

ATIVIDADES DE APLICAÇÃO 1

01. Dite 20 palavras do texto da página 72. Dite a primeira e espere que os alunos escrevam. Após um certo tempo para eles escreverem, escreva a palavra na lousa. Alguns vão corrigir se necessário, caso tenham escrito com alguma falta e outros vão escrever "tirando" da lousa.

Brasil	nação	pátria	patriota
brasileiro	país	amo	meu
forte	direitos	terra	povo
sou	de	viril	um
para	uma	cidadão	guerreiro

02. Palavras para reflexão. Leia pausadamente, enfatizando as partes coloridas. Em seguida, identifique e circule 12 palavras do ditado no texto das páginas que seguem.

BRASIL
Brasileiro
PÁTRIA
Patriota

NOTA: O aluno deve escolher as 12 palavras que gostaria de circular no texto da página 72.

Fonte: Regis (2021a, p. 71).

A partir dessas questões e das outras na página 74, constata-se que não há nenhuma orientação do autor do livro para que o docente conduza os estudantes a uma reflexão sobre o que significa ser brasileiro. Podemos inferir que o texto é apresentado apenas como um recurso para trabalhar conteúdos gramaticais.

Com base na análise dos textos que compõem o eixo analítico *bom brasileiro*, ficou evidente que a identidade de ser brasileiro é constituída, na sua maioria, a partir de uma visão ufanista da nação, exaltando elementos culturais e símbolos nacionais, como a Bandeira do Brasil. Os textos analisados não mencionam outros símbolos nacionais. Ser brasileiro está relacionado a pertencer a uma determinada região do país e a ser um cidadão que possui direitos e deveres. A partir dessa análise, é possível afirmar que os textos são apresentados como apoio para a entrega de conteúdos gramaticais. Não há orientações ao professor que direcionem uma perspectiva mais crítica e reflexiva; da mesma forma, as atividades relacionadas aos textos abordam apenas aspectos gramaticais, deixando de lado o discurso de educação defendido por Paulo Freire, que se pauta na reflexão e análise da sociedade e dos problemas vivenciados pelos estudantes.

Os textos apresentados, além de simplórios, possuem um tom moralizante, referindo-se a um único discurso que, neste momento histórico, diz respeito aos partidos políticos de extrema direita. A representação de trabalhador construída no texto reforça o papel do homem como provedor da família. Historicamente, essa concepção esteve associada a construções sociais e culturais, consolidada nos padrões patriarcais de família, em evidência por muitos séculos em sociedades onde o trabalho exercido pelos homens era mais valorizado, em detrimento das atividades laborais exercidas pelas mulheres. Todavia, com as transformações sociais e econômicas, a participação das mulheres no mercado de trabalho vem sendo ressignificada. Atualmente, já se discute sobre igualdade de responsabilidades, tanto financeiras quanto domésticas, a fim de possibilitar que as atividades laborais exercidas pelas mulheres sejam reconhecidas. Outro aspecto que merece destaque é o silenciamento da representação feminina, os textos analisados não incluem a mulher como participante ou protagonista dessa brasilidade exaltada, o que pode ser visto como uma reprodução da invisibilidade feminina na construção da identidade brasileira.

No capítulo seguinte, reservado às considerações finais, retomaremos alguns aspectos que foram evidenciados nesta pesquisa e que apresentam possíveis caminhos para futuros estudos a partir dos resultados desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, percorremos diversos caminhos com o intuito de desvendar as representações de identidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Fundamental. Nessa jornada, foram muitas reflexões, desafios e análises; todos os esforços visaram contribuir para ampliar o horizonte de conhecimentos acerca da constituição da identidade do estudante da EJA, a partir dos artefatos culturais que compuseram o corpus desta pesquisa. Neste momento, ao visualizarmos o ponto de chegada, é possível perceber os resultados alcançados e suas contribuições para estudos sobre livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos, assim como vislumbrar futuros caminhos para novas pesquisas.

Nosso ponto de partida reside nas experiências profissionais da proponente desta investigação e na ausência de materiais didáticos que atendam às necessidades de docentes e discentes da EJA. A partir disso, buscamos localizar o objeto de estudo desta pesquisa, que culminou nos livros para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental adquiridos pela Secretaria de Educação do município de Caxias-MA em 2022, com o objetivo de atender à necessidade de ofertar material didático específico a essa modalidade, já que o PNLD EJA estava com suas atividades suspensas ou encerradas naquele momento. De posse do material, iniciamos nossa caminhada.

Neste capítulo, apresentamos considerações a respeito dos resultados localizados nesta pesquisa, que se propôs analisar quais as representações identitárias de Jovem e Adulto se apresentam na coleção de Língua Portuguesa "A Caminho do Conhecimento: Educação de Jovens e Adultos (Etapa 1, 2, 3 e 4)" adotada pelo município de Caxias em 2022. Para tal, apresentamos as questões norteadoras: Como a identidade dos estudantes da EJA é apresentada/construída nos textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA? A identidade construída por meio dos textos corresponde à caracterização dos estudantes da EJA?

Para a execução dos objetivos propostos e para responder a essas questões, a escolha do campo teórico dos Estudos Culturais foi fundamental para determinar a base teórica e metodológica da pesquisa, direcionando, assim, nosso percurso investigativo. Isso nos possibilitou olhar para os livros didáticos como artefatos culturais produtores de representação e construtores de identidades. É oportuno salientar que, no decorrer deste trabalho, em alguns momentos, foi necessário referendar teóricos que trabalham com um viés crítico, pois esses discursos serviram de base para a construção da identidade da educação da EJA até bem

recentemente no Brasil. Portanto, foram tomados como materiais de base analítica e não fundamentação teórica, uma vez que imaginávamos que esta concepção seria um dos fundamentos de organização desses materiais, o que não se comprovou.

A realização do mapeamento da produção acadêmica sobre o livro didático de Língua Portuguesa da EJA, produzida no período de 2009 a 2024, revelou que este campo ainda é pouco explorado, o que demonstra a possibilidade de novas pesquisas. Foi possível constatar que as pesquisas inventariadas abordam, na sua maioria, o livro didático do PNLD EJA, fato que indica a escassez de pesquisas sobre os materiais didáticos que não são desse programa. Considerando que o PNLD EJA foi encerrado em 2014, sendo retomado somente em 2024, com a publicação de edital para aquisição de livros para o Ensino Fundamental, isso indica que houve um período de 10 anos sem ações do governo federal nesse sentido, o que levou as prefeituras a serem protagonistas de seus materiais didáticos para a EJA do Ensino Fundamental, seja com elaboração própria de seus materiais ou por meio de processos de compra, como é o caso do material analisado nesta investigação.

A partir da seleção dos textos, foi possível agrupá-los em quatro eixos analíticos, tomando como referência a recorrência de temáticas. Dessa forma, elegemos os eixos analíticos "bom aluno", "bom trabalhador", "bom cidadão" e "bom brasileiro". Foram elencados 50 textos de diversos gêneros textuais que compõem os eixos analíticos. No que se refere à diversidade de textos, atendendo ao que orienta a BNCC, os livros trabalham com diversos gêneros textuais que estão presentes no cotidiano dos estudantes. A linguagem visual também foi amplamente utilizada nos materiais. Embora a variedade de gêneros tenha sido contemplada minimamente, a qualidade dos textos pode ser considerada questionável, uma vez que preconceitos, estereótipos e discursos "ideológicos" são apresentados com frequência, além de muitas das produções serem do próprio autor do livro. Destacamos a importância da reabertura de editais do PNLD, que compõem um edital e um grupo de análise que garantem a qualidade do que vai circular nas escolas.

Este estudo nos permitiu um resgate da contextualização histórica da EJA no Brasil, destacando os materiais didáticos que foram utilizados nos movimentos e campanhas de educação de pessoas adultas ao longo da história da educação brasileira, o que nos permitiu conhecer a história do material didático da EJA.

Com base nas análises dos textos que foram selecionados nos materiais, constatamos que as representações identitárias favorecem a construção da identidade do estudante dessa modalidade de ensino como jovens e adultos trabalhadores, com pouca escolarização, que retornam à escola em busca de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. As

representações sobre a identidade de jovens e adultos presentes nesses textos buscam refletir a diversidade e a complexidade das trajetórias de vida dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Embora o autor do livro apresente um discurso freiriano de educação nas orientações ao docente, notamos que, ao longo dos textos, prevalece um discurso que evidencia o mito do alfabetismo. As aproximações com as ideias de Freire são raras e distantes do que este autor, que por muitos anos pautou a abordagem teórica dessa modalidade de ensino, propagou.

Com relação aos mitos, deparamo-nos com textos que reforçam a ideia de que a escolarização é um fator determinante para o desenvolvimento pessoal e o crescimento da nação, que consideram o estudante como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Constatamos que há uma predominância de um discurso meritocrático, que apresenta o estudante da EJA como responsável pelo seu próprio sucesso ou insucesso, desconsiderando os vários fatores envolvidos nessa questão. Além disso, tais discursos reforçam a estigmatização contra a pessoa analfabeta ou com pouca escolarização.

Ao analisar as atividades relacionadas aos textos, constatamos que elas não favorecem a prática de uma educação reflexiva que conduza o estudante a pensar e refletir sobre seu contexto, como sujeito do processo de aprendizagem, pois as questões, na sua maioria, não possuem esse viés. Ademais, não há orientações do autor nesse sentido. Majoritariamente, os textos servem como suporte para o trabalho de conteúdos gramaticais.

A identidade do cidadão é representada a partir da ideia de um sujeito que possui direitos e deveres, que tem documentos pessoais e frequenta uma escola. A concepção de cidadania é trabalhada de forma superficial. Na mesma direção, a identidade do brasileiro é representada a partir do nacionalismo ufanista, sem contextualizar a realidade social do país.

Os estudantes são representados, na sua maioria, como negros, nordestinos, trabalhadores rurais e pobres. Constatamos que há uma prevalência do gênero masculino nos textos analisados. No eixo analítico 2, somente um deles aborda o gênero feminino, sem considerar o espaço que as mulheres ocupam no mercado de trabalho. Além disso, o estudante da EJA é representado como alguém que não possui conhecimento, o que contraria a concepção freiriana de educação, pois esta não se mantém nos discursos analisados.

A análise dos artefatos revelou representações que buscam contemplar as especificidades da modalidade EJA. Embora o autor demonstre esforços para apresentar conteúdos relacionados às vivências dos discentes, muitos textos reforçam o preconceito contra as pessoas analfabetas ou com pouca escolarização.

A partir das análises dos textos, foram evidenciadas perspectivas ideológicas distintas que tendem a construir a representação de ideologias de uniformidade cultural e linguística,

privilegiando, de certo modo, padrões dominantes de linguagem e comportamento, e raramente destacando as identidades plurais e as experiências diversas dos estudantes da EJA. Quanto à identidade étnico-racial, a pesquisa mostrou que os textos analisados constroem a identidade dos estudantes da EJA como negros e nordestinos. As representações do gênero feminino nos artefatos analisados são de mulheres negras, sem visibilidade no mercado de trabalho. Há um silenciamento do protagonismo feminino nos textos examinados, prevalecendo o gênero masculino. Embora alguns textos abordem questões de inclusão e diversidade cultural, ainda há necessidade de maior aprofundamento, pois reforçam estereótipos e desigualdades sociais.

Nesse sentido, os resultados desta investigação contribuem para a ampliação das discussões acerca da importância de materiais e livros didáticos destinados à EJA, que considerem as particularidades dessa modalidade e que possam incentivar a construção de práticas educacionais que rompam com paradigmas excludentes, impulsionando práticas educativas mais inclusivas, de forma que os estudantes se sintam sujeitos do processo e representados nos artefatos culturais.

Diante desses achados, consideramos que a tese inicial de que os discursos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA apresentam ou um viés freiriano ou um viés neoliberal, sendo que estes aparecem representados nos textos que compõem o material com o objetivo de influenciar na constituição das características identitárias e culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, foi comprovada parcialmente.Com fundamento nos resultados que foram apresentados, verificamos que o pensamento freiriano raramente é protagonizado, enquanto os ideais neoliberais são mais evidenciados por meio dos ideais meritocráticos e dos mitos já discutidos. Contudo, o discurso que ganha maior visibilidade é aquele que representa uma sociedade conservadora e reacionária, que fundamenta seu discurso na moralidade patriarcal e doutrinada, refletida em um discurso de ordem e patriotismo.

O campo dos Estudos Culturais nos ajuda a entender a publicação e adoção de uma coleção que propaga este viés. O livro foi elaborado durante a gestão do governo Bolsonaro, onde essas ideias foram propagadas em várias esferas sociais (igrejas, mídias sociais, alguns meios de comunicação...) e ganharam legitimidade. O artefato em questão foi mais um meio de disseminação deste discurso, algo surpreendente, uma vez que pensamentos pertencentes a determinado cunho “ideológico” não deveriam fazer parte de uma educação democrática.

Ressaltamos que as constatações possibilitadas por este trabalho não encerram aqui as discussões acerca do livro didático da EJA; pelo contrário, necessitam de continuidade e aprofundamento. Acreditamos que foram apresentados vários indícios para futuras pesquisas e discussões nessa área.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação**. vol.19, nº. 56, jan./mar., 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes.** São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Maria Lígia Isídio. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático.** 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl., São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/341571098/Historia-Da-Educacao-e-Da-Pedagogia-pdf-1 Acesso em: 20 jan. 2023.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRAN, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.158-203.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.221-230 – (Coleção educação para todos; 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira). São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação:** um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 78).

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, Alfabetização e cartilhas: percursos e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p.95-107.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização:** um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.23-70.

BILRO, Fabrini Katrine da Silva. **Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente:** investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa,** São Paulo: v. 30, n. 3, p.475-491, set./dez., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 ago. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 383 f. 1993. Tese de doutorado (Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRANDÃO, José Carlos. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília: 1985. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PARECER 699/72**. Ensino Supletivo. 1972. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/foru meja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação**. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. COARE/FNDE. Informe 46/2017. **Livros Didáticos Destinados à EJA**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer nº 11, de 05 de maio de 2000.** Estabelece as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em:10 de out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.** Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em:12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. MEC/SECAD/EJA. Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base Nacional**. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA; PRONERA. **Manual de operações**. Brasília: MDA, 2016b.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.** Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1971/d68065.html. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material didático. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm#:~:text=DECRETA%3A,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%201%C2%BA%20Grau. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000.

BRASIL. **Resolução nº. 18 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o PNLA. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-18-de-24-de-abril-de-2007. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL**. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003.** Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2003/resolucao-cd-fnde-no-38-de-15-de-outubro-de-2003. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009** (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-51-de-16-de-setembro-de-2009-alterada-pela-resolucao-no-22-de-7-de-junho-de-2013. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. COARE/FNDE. Informe 8/2019**. Livros Didáticos Destinados à EJA**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld. Acesso em: 20 maio 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo Caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p.295-316.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Alfredo Veiga-Neto: do entrelaçando entre vida e pensamento. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.159-170.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CODO, Wanderley. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In: TAMAYO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; CODO, Wanderley (Orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Coletânea da Anpepp, n. 11, 1996, p. 36-55.

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. *In*: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. (Tradução de Silvana Cobucci Leite; Resumo: Roque Junges). São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COSTA, Carla Navarro. **"Mas Pode Ser Diferente, Não É, Professora?:** análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino da Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas. 2016. 220 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

COSTA, Deane Monteiro da. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 247f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Deane Monteiro da; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950):** a arte da guerra. (s/d). Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Áurea Maria Zöllner. **Individualização, cidania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo-SP: EduFABC, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/jun/jul/ago., 2003.

DAMATTA, Roberto. **A mão visível do Estado:** Notas sobre o significado cultural. Dos documentos na sociedade brasileira. **Anuário antropológico/99**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, p. 37-64.

DANIEL, Maira Graciela; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, capitalismo financeirizado e rentabilização do eu: rastros para um diagnóstico da escola neoliberal. In: WANDERER, Fernanda; MELO, Camila Alves de; ALFARO, Ana María Bermúdez (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p 19- 37.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1993.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O preconceito contra o analfabetismo**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção preconceitos, v. 2).

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.87-106.

ESPINEL-BERNAL, Oscar; PULIDO-CORTÉS, Oscar. Neoliberalismo y educación uma conversación a três vocês. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE,Haroldo de; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 187-198.

FARIAS, Graziela Franceschet. **Cartilhas de alfabetização:** a história que perfaz o tempo. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em: https://player.slideplayer.com.br/2/350027/#. Acesso em: 10 jul. 2022.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961-1966. **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**. Évora – Portugal, 2004.

FÁVERO, Osmar. **Memórias das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** (s/d). Disponível em: http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf. Acesso em: 10 de out.2022.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. O método Paulo Freire. In: GADOTTI, M.; GOMEZ, M.; FREIRE, L. **Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteiras**: experiencias que se completam. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p.147-157.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Nas páginas da revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: "Professoras Missioneiras", entre a formação

e a missão. **Revista Educação e Fronteiras *On-Line***, Dourados/MS, v.8, n.24, p.67- 83, set./dez. 2018. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/10514. Acesso em: 10 set. 2022.

FISCHMAN, Gustavo; HAAS, Eric E. Cidadania. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 439-466, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/WsfMxWnMT96WfmHHvCWrVJm/?lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2024.

FONSECA, Débora Motta da. **A educação ambiental nos livros didáticos de ciências da Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade e a vontade de saber** (Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque) 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: EDIÇÕES GRAAL Ltda, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. (Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves). 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio). 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. (Tradução: Raquel Ramalhete). Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do Processo. **Estudos Universitários**, Revista de Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, n. 4, abr/jun, Recife, 1963. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/254888/41803. Acesso: 22 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. O estado da arte do livro didático no Brasil. **Reduc - Rede Latino-Americana de Informação e documentação em Educação**, Brasília, 1987.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto Educação integral de trabalhadores. **Caderno de textos:** 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem –MG. Contagem, MG. 2005, p. 64-78.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-58.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Josina Maria Lopes de; COELHO, Norma Porto Carreiro. **Livro de Leitura para Adultos:** Movimento de Cultura Popular. Recife: Editora do Recife S.A., 1962. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/lermcp.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

GÓES, Moacyr. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64):** Uma escola democrática**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GONÇALVES, Wagner Wasley. **Desenvolvimento de um caderno temático inspirado em temas ambientais tratados na coleção Viver, Aprender**: uma proposta para a formação docente na EJA. 2017. 180 f. Dissertação. (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

GRAFF, Harvey J. O mito do analfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.2, p.30-64, 1995.

HADDAD, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de São Paulo:** São Paulo, 08/set., 1995. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html. Acesso em: 10 set. 2022.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos 1964-1985**. 410f. 1991. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: http://ref.scielo.org/2hdkrw. Acesso em: 7 set. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação** (Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Jul./dez.; 1997b, p.15-46.

HALL, Stuart. *Cultural Identity and Diaspora*. In: J. Rutherford (Ed.), ***Identity*****:** *Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 222-237.

HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: Hall, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** (Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p.219-240.

HALL, Stuart. The work of representation. In: *HALL*, S. (Org.). ***Representation***: *cultural representation and cultural signifying practices.* London/Thousand. Oaks, 1997a.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In: TAMAYO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; CODO, Wanderley (Orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Coletânea da Anpepp, n. 11, 1996, p. 21-26.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Organização. e Tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.7-85.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14.ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação** – Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.35-86.
LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LIMA, Edna Ribeiro Ferreira. **Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2014. 166 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIMA, Ivonildo Ferreira. **O livro didático para o ensino de matemática**: análise sobre o conteúdo de matemática financeira nos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos. 2018. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 443-481.

LUCENA, Maria Diva da Salete. **De pé no chão também se aprende a ler**. Natal: Movimento Cultural Popular do Recife, 1963. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/leituralivro.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, Youry Souza. **Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de ciências da natureza do PNLD/EJA 2014. 2021.** 218 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação, 2021.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (org.). **O ensino sob o olhar dos educadores.** Pelotas: Seiva, 2003. p.209-220.
MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais.** (Tradução de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábolas Editorial, 2004.

MAURÍCIO, Suelen Santos. **Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos:** O ensino de Geografia pelos Livros Didáticos. 2018. 176 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MEB – Movimento de Educação de Base. **Cartilha "Viver é Lutar"**: 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro: MEB, 1963. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf. Acesso em: 15 jul.2022.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Guia de Leitura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1960. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/saber.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Primeiro Guia de Leitura**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1956. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/saber.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

MEC. **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA**. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo?instituicao=. Acesso em: 15 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org**.). Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Marcelo Amaral de; RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. O Circuito das Comunicações de Darnton: uma proposta atualizada para se analisar a produção e a circulação do livro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – PUC,** Minas – 2023. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0810202318592164d55db94b042.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação.** v. 12, n. 1, p.117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20textual%20discursiva%20%C3%A9,e%20a%20an%C3%A1lise%20de%20discurso. Acesso em: 13 maio 2022.

MOREIRA, Fabíola Correia de Souza Araújo. **O livro didático de Ciências da Natureza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de estado de Goiás**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Letramento, alfabetização, escolarização e educação**. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004, p.98-116.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrwnce. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.7-59.

NOGUEIRA, Renata Carvalho. A poética popular e social de Patativa do Assaré. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 55, p. 173-193, jul./dez. 2017. p. 173-193.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. **O livro didático na EJA:** possibilidades para (re)invenção de práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar. 2015. 171 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade federal de Alagoas, Maceió, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs). Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: SECAD/MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136859. Acesso em: 04 out. 2022.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos**.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEDROSO. Luís Marcelo de Araújo. **Novas tecnologias e livro didático da EJA:** uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda. 2018. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia.** Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Ed., 2006.

PERBONI, Fabio; FARIAS, Alessandra Fonseca; NOGUEIRA, Isadora de Souza. Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Paraguai. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, e83188. Dezembro de 2021.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. Processos de identificação e comportamento de deferência em materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.37, 2021.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para prefessor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A Caminho do Conhecimento -** Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021a, 1ª etapa.

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A Caminho do Conhecimento -** Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2020, 2ª etapa.

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A Caminho do Conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021b, 3ª etapa.

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A Caminho do Conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021c, 4ª etapa.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA,Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos tão humanos:** nos rastros do sujeito. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

SAMPAIO, Rosana F; MANCINI, Marisa Cotta. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**. 11 (1), 2007, p. 83-89. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTANA, Simone Cristina de. **O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Rodrigo Luís dos. "Canções de amor... à Pátria!" Construção de uma identidade nacional brasileira através da música durante o Estado Novo. **HISTÓRIA UNICAP**, Recife, PE, Brasil, v. 6, n. 12, p. 323–334, 2019. DOI: 10.25247/hu.2019.v6n12.p322-333. Disponível em: https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1137. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS. Pedro de Sousa. **A história da África:** cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. 2018. 277 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - julho de 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

SCHULMAN, Norma. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Organização. e Tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.107-143.

SILVA, Francisca Vieira da. **A prática docente e a pesquisa no curso técnico em Agroindústria – PROEJA no IFMA – Campus Codó**. 65f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012a.

SILVA, Thaíse da. **A Produção e a circulação dos livros didáticos destinados à alfabetização em escolas públicas de Dourados (1945-1964):** efervescência ou continuidade?. 2018. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Assis, SP, 2018.

SILVA, Thaíse da. **O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares.** 2007. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2007.

SILVA, Thaíse da. **Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise:** os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. 2012. 282 f. Tese. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. pp. 73-102

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social:** territórios contestados. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, Trabalho e Currículo na Era do Pós-trabalho e da Pós-política. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 75-84.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira(org.). **Estudos culturais para professor@as.** Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes – um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 2, Editora UFPR, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p.251-268, out.- dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?lang=pt. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.257-277.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 205 f. 2012. Tese (Programa de Pós-graduação em

Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 38, p.49-59, jun. 2010.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula. **Política Nacional de Alfabetização (2019):** discursos em análise. Dourados, 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Política Nacional de Alfabetização (2019): discurso em análise. **Revista Poiesis**. Tubarão/SC, 2023. (no prelo).

THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales.** Europe XVIII-XX siéle. Paris: Editions du Seuil, 1999.

TRAVERSINI, Clerice Salete. Autoestima e alfabetização: O que há nessa relação? **Cadernos de Pesquisa.** V. 39, n. 137, p.577-595, maio/ago, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (na)alfabetismos. **Educação & Realidade**, v.29, n.2, p.125-142, jul./dez., 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas:** ser maternal, nacional e mestra: queres ler?. 2001, 524 f. Tese. (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008, p.21-34.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem:** problemas e técnicas na produção oral e escrita. Tradução e adaptação Clarisse Madureira Sabóia *et al*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/108569404/Veiga-Neto-Alfredo-Educacao-e-governamentalidade-neoliberal-novos-dispositivos-novas-subjetividades. Acesso: 10 fev. 2024.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WORTMANN, Maria Lúcia Castargna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**:

outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 71-90.

WORTMANN, Maria Lúcia Castargna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 38, n. 1, p.32-48, jan.-abr. 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; RIPOLL, Daniela. Análises culturais em Educação: retomando a discussão. In: KRAEMER , Graciele Marjana; SPERRHAKE, Renata; MACHADO, Roseli Belmonte. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: aspectos conceituais e metodológicos**. 1ed. Porto Alegre, RS: Cirkula, 2024, v. Único, p. 51-70.

WILLIAMS, Raymond. ***La larga revolueión***. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ZEITOUNE, Rachel Romano. **A educação de Jovens e Adultos na rede estadual do Rio de Janeiro:** uma análise dos livros didáticos de Sociologia. Dissertação. 2017. 173f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2017.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **Educação escolar entre vida e trabalho na constituição de subjetividades jovens**: discursos e instituições. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2020, p.9-49.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 1: *BOM ALUNO*

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021a, etapa 1.				
Ordem	**Título do texto[67]**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Escola	Poema	Herman Regis	20
02	O menino que descobriu as palavras	Poema	Cinéas Santos e Gabriel Arcanjo	119
03	----	Bilhete	Não informado	124
04	----	Carta familiar	Não informado	125
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2020, etapa 2.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	-----	História em quadrinho	Não informado	26
02	-----	Cartaz	Não informado	28
03	-----	Placa	Não informado	37
04	Eu Etiqueta	Poema	Carlos Drummond de Andrade	68
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021b, etapa 3.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Por que o mundo está tão desorientado	Artigo de opinião	Domenico De Masi	57
02	Na internet tem tudo	Poema	Herman Regis	88
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021c, etapa 4.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	As palavras	Crônica	José Saramago	18
02	As dores do mundo	Poema	Elias José	23
03	Violência	Reportagem	Folha de São Paulo. s/d	37
04	Violência para quê?	Reportagem	Folha de São Paulo	39

Fonte: Elaboração própria.

[67] Alguns textos não apresentam indicação de título, apenas o gênero textual, a exemplo do bilhete, cartaz, placa, história em quadrinho, carta familiar e propaganda. Assim também ocorre com a indicação de autoria, nem todos os textos analisados apresentam autoria.

APÊNDICE B - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 2: *BOM TRABALHADOR*

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021a, etapa 1.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Conheça um pouco da história de João Yuri	Relato	Não informado	12
02		Bilhete		26
03	O vendedor de queijos	Crônica	Alexandre Azevedo	78
04	Anúncio	Anúncio	Francisco Alves Martins – aluno do Telecurso 2000	123
05	Amanhecer na roça	Poema	Não informado	132
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2020, etapa 2.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Salário mínimo	Crônica	Jô Soares	38
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021b, etapa 3.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Ingém de ferro	Poema	Patativa do Assaré	12
02	A morte do jangadeiro	Soneto	Padre Antônio Thomaz	62-63
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021c, etapa 4.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Asa Branca	Letra de música	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	11
02	O mato	Crônica	Rubem Braga	31-32
03	A terra é naturá	Poema	Patativa do Assaré	66
04	O socorro	Conto	Millôr Fernandes	89

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE C - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 3: *BOM CIDADÃO*

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021a, etapa 1.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Quem é este cidadão? Ele estuda?	Biografia	Não informado	11
02	A cidadania: como exercê-la?	Texto didático	Não informado	99
03	Desenvolvimento para favorecer pessoas	Artigo de opinião	Não informado	109
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2020, etapa 2.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Que país é este?	Letra de música	Renato Russo	20
02	O analfabeto Político	Poema	Bertolt Brecht	30
03	Muita gente	Poema	Herman Regis	44
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021b, etapa 3.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Um homem de consciência	Conto	Monteiro Lobato	47
02	O império da vaidade	Artigo de opinião	Paulo Moreira Leite	55
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021c, etapa 4.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Conversa fiada	Conto	Diléa Frate	29
02	Alta velocidade	Crônica	Edilson Rodrigues Silva	31
03	Direito de ter direito	Texto didático	Gilberto Dimenstein	34
04	Diversidade cultural	Texto didático	www.quebecamericas.com.adaptacao	73
05	A ética e a TV	Texto didático	Herbert de Souza	81
06	STF rejeita Mandado de Segurança contra Mais Médicos	Reportagem	Gabriel Mandel	86

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D - TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA – EIXO ANALÍTICO 4: *BOM BRASILEIRO*

REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021a, etapa 1.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Em conexão	Poema	Herman Regis	28
02	Aquarela do Brasil	Música	Ary Barroso	36
03	O índio estava antes de nós	Texto didático	Não informado	62
04	Brasil	Poema	Herman Regis	72
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2020, etapa 2.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Viva a Independência	Poema	Herman Regis	07
02	Pátria, nação e cidadania	Artigo de opinião	Antonio Fernando Pinheiro Pedro	11
03	Identificação com a pátria	Artigo de opinião	Antonio Fernando Pinheiro Pedro	12
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021b, etapa 3.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	Lençóis Maranhenses	Reportagem	www.turismo.ma.gov.br	77
REGIS, Herman Wagner de Freitas. **A caminho do conhecimento** - Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2021c, etapa 4.				
Ordem	**Título do texto**	**Gênero textual**	**Autor**	**Pág.**
01	____	Propaganda	Não informado	47
02	Quanto vai restar da floresta?	Reportagem	Cláudio Ângelo	88

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO

ANEXO A - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 1 DE LÍNGUA PORTUGUESA

SUMÁRIO

UNIDADE 1.....08

SOU CIDADÃO E CONHEÇO MEUS DIREITOS E DEVERES

CAPÍTULO 1 - Sou cidadão.....11

CAPÍTULO 2 - Sou do Brasil.....35

CAPÍTULO 3 - Quem sou?.....53

CAPÍTULO 4 - O que é?.....61

CAPÍTULO 5 - Atividades de aplicação.....75

UNIDADE 2 80

SOU LEITOR E POSSO AVANÇAR

CAPÍTULO 6 - Sou leitor.....83

CAPÍTULO 7 - Usos da linguagem.....99

CAPÍTULO 8 - A escrita do texto.....109

CAPÍTULO 9 - Leitura: Análise e Escrita.....119

CAPÍTULO 10 - Atividades de aplicação.....129

ANEXO B - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 2 DE LÍNGUA PORTUGUESA

SUMÁRIO

UNIDADE 1 08

Educação de Jovens e Adultos

LÍNGUA PORTUGUESA

Capítulo 1 - Sons e sinais.....11
Capítulo 2 - Palavras e frases.....25
Capítulo 3 - Texto.....35
Capítulo 4 - Elementos do Texto.....45
Capítulo 5 - Coesão textual.....55
Capítulo 6 - Leitura.....67

ANEXO C - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 3 DE LÍNGUA PORTUGUESA

SUMÁRIO

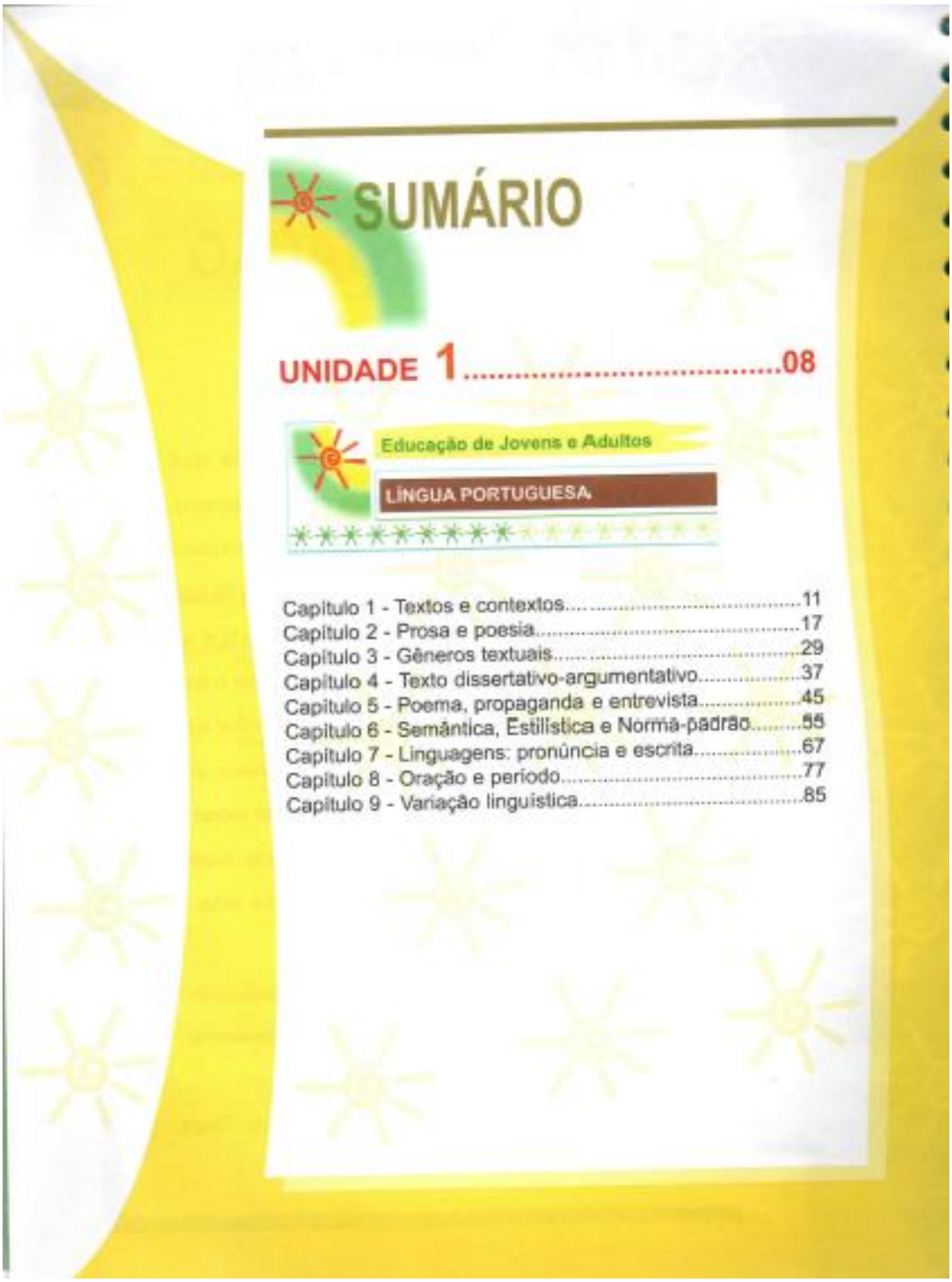
UNIDADE 1 08

Educação de Jovens e Adultos

LÍNGUA PORTUGUESA

Capítulo 1 - Linguagem 11
Capítulo 2 - Gêneros do discurso 23
Capítulo 3 - Gêneros textuais 33
Capítulo 4 - Tipos textuais 43
Capítulo 5 - Texto dissertativo-argumentativo 53
Capítulo 6 - Fonologia e Ortografia 61
Capítulo 7 - Acentuação gráfica 71
Capítulo 8 - Significado, forma e ligação das palavras 79

ANEXO D - SUMÁRIO DO LIVRO ETAPA 4 DE LÍNGUA PORTUGUESA



SUMÁRIO

UNIDADE 1 08

Educação de Jovens e Adultos

LÍNGUA PORTUGUESA

Capítulo 1 - Textos e contextos 11
Capítulo 2 - Prosa e poesia 17
Capítulo 3 - Gêneros textuais 29
Capítulo 4 - Texto dissertativo-argumentativo 37
Capítulo 5 - Poema, propaganda e entrevista 45
Capítulo 6 - Semântica, Estilística e Norma-padrão 55
Capítulo 7 - Linguagens: pronúncia e escrita 67
Capítulo 8 - Oração e período 77
Capítulo 9 - Variação linguística 85