

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE BACABAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO

CRISTIANE DA SILVA PEREIRA

**ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E
IDOSOS (EJAI): o livro didático e a autobiografia como objeto de aprendizagem e de
reflexão para e sobre estudantes da EJAI**

BACABAL-MA

2026

CRISTIANE DA SILVA PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI): o livro didático e a autobiografia como objeto de aprendizagem e de reflexão para e sobre estudantes da EJAI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA Centro de Ciências de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cilene Ferreira França

BACABAL-MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Pereira, Cristiane.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS
E IDOSOS EJAI: o livro didático e a autobiografia como
objeto de aprendizagem e de reflexão para e sobre
estudantes da EJAI / Cristiane da Silva Pereira. - 2026.

133 p.

Orientador(a): Katia Cilene Ferreira França.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
Bacabal, 2026.

1. Ejai. 2. Concepções de Ensino. 3. Ensino de
Língua. 4. Livro Didático. 5. Memórias. I. Ferreira
França, Katia Cilene. II. Título.

CRISTIANE DA SILVA PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI): o livro didático e a autobiografia como objeto de aprendizagem e de reflexão para e sobre estudantes da EJAI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA Centro de Ciências de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cilene Ferreira França

Data da aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira França
PPGLB/UFMA
(Orientadora)

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
PPGLB -UFMA
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Alex Alves Egado
MEPLEM-UEL
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Nestes agradecimentos, faço menção a pessoas especiais que foram uma bússola para o cumprimento desta missão tão significativa em minha trajetória pessoal e, sobretudo, profissional.

A Deus, que me sustenta e guia continuamente nesta jornada chamada vida.

Aos meus pais, Luís Alberto e Antônia, que sempre lutaram de sol a sol para que eu tivesse acesso à educação. Eles são, sem dúvida, o meu combustível diário para seguir em frente, com o desejo constante de vê-los bem e orgulhosos. Foram eles também que me ensinaram o valor da honestidade e a importância de sempre fazer o meu melhor, independentemente das circunstâncias.

Aos meus queridos irmãos: Dennys, Daniele, Cristina, Débora, David, Diego e Rafaela é por vocês que continuo lutando todos os dias.

Ao meu querido esposo, Djavan dos Santos, um dos meus maiores encorajadores e meu suporte em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal (PPGLB), pela oportunidade de realizar esta etapa tão importante da minha formação. Agradeço à coordenação, aos professores e a todo o corpo acadêmico que o constitui. Os ensinamentos compartilhados, sem dúvida, foram um norte fundamental para o aprofundamento da minha pesquisa e para o fortalecimento da minha formação profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira França, por ter acolhido meu projeto desde o início e me recebido com generosidade em seu grupo de orientandos. Sua dedicação, entusiasmo e zelo pela pesquisa têm sido fundamentais para o meu crescimento nesta etapa. Aprendo muito com sua orientação cuidadosa e inspiradora.

Agradeço também ao GEEPS (Grupo de Estudos Escrita e Produção de Saberes), do qual faço parte desde os primeiros passos no mestrado, e que tem contribuído diretamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Ao professor Doutor Luis Henrique Serra e à professora Doutora Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques, pelas valiosas contribuições realizadas ao longo do

desenvolvimento desta pesquisa, as quais foram fundamentais para a reorganização das etapas do trabalho, para o refinamento das análises e para o amadurecimento teórico-metodológico da investigação. Ao professor Doutor Alex Egidio, pela generosa leitura e pelas valiosas contribuições, cujas reflexões e indagações enriqueceram e aperfeiçoaram significativamente esta pesquisa.

Agradeço, ainda, à gestão da Escola Municipal Recomeçar (nome fictício), pela abertura e disponibilidade para a execução desta pesquisa. Agradeço aos alunos pelo empenho e pela participação na escrita de suas autobiografias, bem como pela recepção entusiasmada ao meu trabalho e pela disposição em colaborar com a pesquisa. Agradeço, também, aos colegas professores que integram a equipe da escola, por cederem espaço e apoio para a realização da referida pesquisa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NO BRASIL	20
2.1 Marcos históricos da EJA(I) no Brasil	21
2.2 EJA(I): políticas educacionais e memórias no Maranhão	30
2.3 A proposta da EJAI em São Luís e em Codó	35
3. DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJAI: alfabetização, letramento e o trabalho do professor	41
3.1 Alfabetização e letramento: discussões fundamentais no ensino de Português	41
3.2 O professor da EJAI e leitura do mundo dos alunos	45
3.3 Ensinar guarda uma concepção de língua e de ensino.....	49
4. LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EJAI: encontro do conteúdo de aprendizagem e vivência dos alunos.....	60
4.1. Trajetória e papel do LD.....	60
4.2 Os conteúdos de aprendizagem e os documentos oficiais.....	67
4.3 Memórias, autobiografia: conteúdo de aprendizagem e de vida	70
5. PERCURSO METODOLÓGICO: no caminho com o livro didático, a autobiografia pede passagem.....	73
5.1 A delimitação dos dados para análise.....	74
5.2 A escola e os seus alunos.....	76
6. ENSINAR SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA CONSIDERANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS: como essa relação acontece no livro didático e como pode acontecer na sala de aula	79
6.1 A construção de sentidos no livro didático: entre as capas e a organização dos capítulos no sumário.....	79
6.2. Os conteúdos de ensino de língua no livro <i>Meta do Saber</i> e a BNCC: um diálogo marcado por encontros, distanciamentos e ruídos	85
6.3 Autobiografia: conteúdo de ensino e que ensina sobre escola, exclusão e sonhos	104
6.3.1 Relato do trabalho pedagógico para a produção da autobiografia.....	105
6.4. Autobiografia na EJAI: desafios, superações e força de vontade.....	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDICE.....	131

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a concepção de ensino de língua aliada à importância das histórias de vida dos alunos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) a partir do livro didático de língua portuguesa e de atividades de ensino planejada para a escuta sensível da voz dos alunos. A problematização que se desenvolve é orientada pelas perguntas: Como o ensino de língua materna é concebido e explorado no livro didático *Meta do Saber 8º e 9º anos EJA*? O que a autobiografia de alunos, especificamente adultos e idosos, deixam à mostra sobre a relação de acesso e permanência na escola? O objetivo geral consiste em investigar a concepção de ensino de língua orientadora do livro didático *Meta do Saber* para alunos da EJAI, bem como explorar pedagogicamente a autobiografia como conteúdo de aprendizagem que possibilita conhecer e valorizar a história de vida (escolar) dos alunos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, abordagem exploratória e análise documental. Como objeto de análise delimitamos o livro do aluno *Meta do Saber* para 8º e 9º ano, 4ª Edição, ano 2022, editora IMEPH, e ainda a escrita de autobiografia, produzida por adultos e idosos, do 8º e 9º ano, a partir de uma atividade de intervenção desenvolvida em sala de aula, enquanto procedimento metodológico para a geração de dados. Para alcançar o objetivo proposto, mobilizamos autores que compreendem a linguagem como atividade dialógica, dentre os quais ganham destaque Bakhtin (1986), que contribui ao conceber a linguagem como prática social e interação, Geraldi (2005), que discute o ensino de língua de modo situado e Freire (1996), cuja perspectiva de educação emancipadora, orienta a valorização das experiências dos sujeitos da EJAI. Os resultados obtidos nos convidam a uma reflexão crítica sobre a necessidade de adequação dos materiais didáticos às especificidades dos estudantes da EJAI. Essa articulação evidencia como as experiências vividas pelos alunos ainda não são adequadamente contempladas pelos livros didáticos, reforçando a importância de aprimorar as práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Palavras-chave: EJAI, concepções de ensino; ensino de língua; livro didático e memórias.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conception of language teaching combined with the importance of students' life stories in Youth, Adult and Elderly Education (EJAI), based on the Portuguese language textbook and teaching activities planned for sensitive listening to the students' voices. The problem developed is guided by the questions: How is the teaching of the mother tongue conceived and explored in the textbook *Meta do Saber* 8th and 9th grades EJA? What do the autobiographies of students, specifically adults and the elderly, reveal about the relationship between access to and permanence in school? The general objective is to investigate the conception of language teaching guiding the textbook *Meta do Saber* for students in EJAI, as well as to pedagogically explore autobiography as learning content that makes it possible to know and value the (school) life history of students. This is a qualitative investigation, with an exploratory approach and document analysis. As objects of analysis, we delimited the student textbook **Meta do Saber** for 8th and 9th grade, 4th Edition, 2022, published by IMEPH, and also the autobiographical writing produced by adults and elderly students in the 8th and 9th grades, based on an intervention activity developed in the classroom, as a methodological procedure for data generation. To achieve the proposed objective, we mobilized authors who understand language as a dialogic activity, among whom Bakhtin (1986) stands out, contributing to the conception of language as a social practice and interaction; Geraldi (2005), who discusses language teaching in a situated way; and Freire (1996), whose perspective of emancipatory education guides the valuing of the experiences of EJAI (Youth and Adult Education) students. The results obtained invite us to a critical reflection on the need to adapt teaching materials to the specificities of EJAI students. This connection highlights how the experiences lived by students are still not adequately addressed by textbooks, reinforcing the importance of improving pedagogical practices aimed at this audience.

Keywords: EJAI, conceptions of teaching; language teaching; textbook and memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- - Capa do Livro didático: Meta do Saber 8º e 9º ano EJA	81
Figura 2 – Contracapa Livro didático: Meta do Saber 8º e 9º ano EJA.....	81
Figura 3 – Sumário.....	84
Figura 4 Texto dissertativo e argumentativo.....	86
Figura 5 – Texto dissertativo e argumentativo.....	86
Figura 6 – I Texto dissertativo e argumentativo.....	86
Figura 7 – Poema.....	90
Figura 8 – Poema.....	90
Figura 9 – Reflexão sobre a língua.....	92
Figura 10 – Apresentação do Livro didático.....	97
Figura 11 – Biografia.....	102
Figura 12 – Biografia.....	102

LISTA DE SIGLAS

EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
IMPEH Recursos Humanos	Instituto de Meta de Educação, Pesquisa e Formação de
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
DEAA	Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
AEJA	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
PROEJA Profissional	Programa Nacional de Integração da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ABIGRAF	Associação Brasileira da Indústria Gráfica
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA Jovens e Adultos	Programa Nacional do Livro didático para Alfabetização de
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é caracterizada como um espaço educativo perpassado por histórias que envolvem a exclusão escolar, desigualdades sociais e experiências de vida que influenciam de maneira direta os modos de relação dos sujeitos com a linguagem. Pensar esse cenário, implica em refletir também acerca do ensino de Língua Portuguesa; assim, este não pode ser compreendido apenas como transmissão de normas gramaticais, mas como prática social que engloba leitura, escrita e produção de sentidos em contextos concretos de uso.

O livro didático, nessa conjuntura enquanto artefato pedagógico e discursivo, ocupa lugar estratégico na organização do ensino, pois materializa determinadas concepções de língua, de sujeito e também de aprendizagem e nos permitem discutir sobre o material de ensino bem como propor aulas voltadas para um ensino contextualizado que leve em conta as histórias de vida dos alunos enquanto memórias e enunciados responsivos. Para essa escuta sensível, o gênero autobiografia apresenta-se com um potencial significativo, pois permite a articulação entre vivências individuais, práticas de letramento e reflexão crítica sobre o próprio percurso escolar no âmbito da EJAI.

O interesse por investigar essa modalidade de ensino surge a partir dos livros didáticos de língua portuguesa, aliado às memórias de alunos. Em um primeiro momento, tal interesse se apresenta por meio da proposta possibilitada pelo livro didático nos conteúdos de biografia e autobiografia, em que o material sugere ao aluno escolher uma personalidade para, em seguida, elaborar a autobiografia dessa personalidade.

Optou-se, então, por realizar uma atividade de intervenção em sala de aula, colocando os alunos no processo de escrita de suas próprias histórias e favorecendo a partilha de suas memórias, por vezes invisibilizadas. A proposta também se fundamenta na experiência da pesquisadora como docente, no ano de 2023, na rede pública de ensino de Codó, município localizado no interior do Maranhão.

Segundo dados do IBGE (2022), Codó fica a 219.17 km de distância de São Luís, capital do estado. Trata-se de um município com aproximadamente 114 mil habitantes, com uma densidade demográfica de 26,2 pessoas por quilômetro quadrado. No que diz respeito à população, a cidade ocupava a 7ª posição no estado e a 64ª no ranking estadual, considerando um total de 217 municípios. Em 2022, a taxa de

escolarização de crianças entre 6 e 14 anos em Codó alcançava 98,33%, situando o município na 154ª posição entre os 217 do estado do Maranhão.

A educação no município de Codó é formulada, no Plano Municipal de Educação (PME), como um direito social de caráter fundamental e um instrumento estratégico para a redução das desigualdades educacionais, sociais e culturais. Este documento determina diretrizes que objetivam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e à garantia da permanência dos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação básica, com ênfase na promoção da cidadania e na valorização da diversidade. Nesse sentido, o PME percebe a educação como um processo contínuo, que tem que atender às especificidades dos diferentes sujeitos que fazem parte da rede municipal de ensino, englobando crianças, jovens, adultos e idosos, e também as populações do campo, quilombolas e pessoas com deficiência.

Além disso, o PME de Codó destaca a melhoria da qualidade da educação como um de seus eixos centrais, levando em consideração ações voltadas à formação e também à valorização dos profissionais da educação, ao fortalecimento da gestão democrática e à ampliação do acesso a políticas públicas educacionais integradas.

No que se refere à EJAI, o documento reafirma o compromisso do município com a oferta gratuita dessa modalidade, reconhecendo-a como direito humano e como espaço de retomada da escolarização para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa desses estudantes (Codó, 2025).

Com base no exposto, cumpre evidenciar que, embora o Plano Municipal de Educação de Codó reconheça a EJAI como um direito humano ao passo que reafirma o compromisso com sua oferta, é possível observar, nas buscas realizadas para o desenvolvimento desta dissertação que ainda são escassos os documentos¹ e produções que tratam de modo específico e aprofundado sobre a EJAI no contexto do município. Desse modo, as menções à modalidade são vistas de forma geral nos documentos oficiais, o que deixa a mostra a evidente necessidade de mais estudos e registros locais que deem visibilidade às particularidades da EJAI em Codó.

Nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura EJAI, pois como aponta Bonfim (2019), o município de Codó participou do Programa Brasil Alfabetizado, que teve início

¹No âmbito do município de Codó, foi identificado o Plano Municipal de Educação (PME), documento que estabelece metas e estratégias para a política educacional local, incluindo diretrizes relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

com cerca de 500 alunos e se estruturava em ciclos de alfabetização. Com a mudança de governo no âmbito nacional, em 2003, a alfabetização de adultos passou a ser uma das prioridades do Ministério da Educação.

Com o tempo, como aponta Bonfim (2019), Codó passou a incluir também os idosos na modalidade, adotando a sigla EJAI para reconhecer o idoso como sujeito de direito na EJAI, alunos com mais de 60 anos, moradores da zona urbana ou povoados de Codó, compõem uma parte significativa do público atendido pela modalidade, trazendo consigo histórias de vida marcadas por exclusão social, interrupção dos estudos e negação de direitos. A inclusão da letra "I" representa mais do que uma adequação terminológica; ela simboliza o reconhecimento e a legitimação da presença dos idosos na escola, e isso serve para legitimar sua presença algo ainda incomum entre os municípios.

Diante do exposto, ressalto que minha trajetória como docente da EJAI é intimamente marcada por esse reconhecimento. A convivência diária com alunos idosos em sala de aula permitiu-me refletir, na prática, o significado amplo que envolve essa inclusão, que é materializada não apenas no acesso à escola, mas no direito de permanecer, aprender e produzir sentidos sobre o mundo e sobre si por meio da linguagem. Ao acompanhar essas histórias de vida, atravessadas por diversas experiências, silenciamento e negação de direitos, fui interpelada a repensar minhas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de língua materna, buscando estratégias que dialogassem com os saberes construídos ao longo da vida e com as demandas específicas desse público.

Durante sete meses, atuei como professora em uma turma da EJAI na zona rural do município de Codó, a aproximadamente 15 km da sede da cidade. A turma era formada por pais e mães responsáveis pelo sustento de seus lares. Eram alunos com idade entre 50 e 70 anos que não sabiam ler. Durante o dia, grande parte das mulheres dedicava-se à extração, quebra e preparo do azeite de coco babaçu, que posteriormente era comercializado de porta em porta na região e enviado para a cidade para venda. Os homens passavam as manhãs e tardes no trabalho árduo da lavoura, com uma breve pausa para o almoço, realizando o arado da terra e o preparo do terreno para o plantio, garantindo, assim o feijão e o arroz por mais tempo. Para o trabalho com esses alunos, não havia livro didático.

Além da vivência em sala de aula, esta pesquisa se fundamenta em leituras realizadas ao longo da graduação em Pedagogia, as quais ganharam outro olhar a partir dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Letras – Bacabal. As

leituras sobre a linguagem e o ensino a partir da perspectiva de teorias linguísticas possibilitaram uma reflexão interdisciplinar envolvendo Linguística e Pedagogia no processo de construção do objeto de estudo: livro didático aliado às memórias na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Essa vivência permitiu-me observar os desafios inerentes ao material didático utilizado pelos professores para ensinar a ler e escrever, considerando o pensamento de Freire (1989), de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e ainda a concepção de Bakhtin (1992) da língua como prática social e atividade de interação.

A posição enunciativa assumida, como pedagoga implicada com a formação para a autonomia; como pesquisadora empenhada na produção de conhecimento sobre a educação e como ser no mundo que busca compreender o mundo da vida em diálogo com o mundo da ciência e da arte orientou o processo de construção do material didático para o ensino de língua portuguesa na EJAI, tomado como objeto de estudo desta pesquisa de mestrado.

Consideramos como material didático tanto o livro distribuído nas escolas públicas, com conteúdo de aprendizagem alinhado ao currículo oficial, Brasil (2017), quanto os recursos pedagógicos organizados e utilizados pelo professor em sala de aula.

Este estudo parte do entendimento de que o livro didático aliado às vivências dos estudantes desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem. O Livro didático (LD) como principal recurso pedagógico em muitas salas de aula, especialmente no que diz respeito a EJAI, modalidade marcada por inúmeras especificidades que diferenciam seus estudantes daqueles que frequentam o ensino regular bem pelo reconhecimento de que a voz desses alunos exerce um papel fundamental na valorização e construção do conhecimento. O problema científico que estamos construindo tem sido orientado pela pergunta: Como o ensino de língua materna é concebido e explorado no LD Meta do Saber para turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental da EJAI e o que a autobiografia de alunos, especificamente adultos e idosos, deixam à mostra sobre a relação de acesso e permanência na escola?

Como objetivo geral, apontamos: investigar a concepção de ensino de língua orientadora do livro didático *Meta do Saber* para alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), bem como explorar pedagogicamente a autobiografia como conteúdo de aprendizagem que possibilita conhecer e valorizar a história de vida (escolar) dos alunos.

Os objetivos específicos consistem em: a) traçar uma linha do tempo da EJAI no Brasil; d) problematizar a adequação do livro didático às necessidades e características

específicas dos alunos da EJAI, considerando seu contexto socioeconômico e cultural; e) explorar as práticas pedagógicas presentes no livro *Meta do Saber* às memórias e aos relatos colhidos junto aos estudantes da EJAI, destacando como essas experiências vividas dialogam com as abordagens de ensino apresentadas no material; f) valorizar a autobiografia dos estudantes da EJAI no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

A pesquisa foi possibilitada, em linhas gerais, a partir de uma abordagem exploratória, documental e participativa, visando compreender o objeto de estudo de forma inicial e aprofundada, ao mesmo passo em que envolve a pesquisadora de modo ativo no contexto investigado, considerando as experiências, práticas e interações construídas no espaço da EJAI. Os dados desta investigação são compostos por um livro didático de volume único, destinado ao 8º e 9º anos, intitulado *Meta do Saber*, e pela escrita de autobiografias produzidas a partir de uma aula ministrada, pela autora desta pesquisa, a alunos da EJAI.

O livro em questão é da Editora IMEPH, organizado por Amélia Albuquerque, ano 2022, voltado ao ensino dos componentes curriculares previstos para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse material não faz parte do catálogo de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) programa nacional de avaliação e distribuição do livro nas escolas, mas é apresentado pelas autoras como material que está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017).

As autobiografias foram geradas a partir de atividades de intervenção pedagógica, aula, planejada e ministrada por mim, aos alunos de uma turma de 8 e 9 anos – Ensino Fundamental - EJAI. A aula aconteceu em junho de 2025, em uma escola da zona urbana de Codó, em uma turma com 16 alunos matriculados; no dia da aula, eram 9 alunos, com idades entre 47 e 70 anos, que, em sua maioria, são moradores das imediações da escola. Muitos deles percorrem o trajeto casa-escola a pé, enfrentando, com determinação, as limitações impostas pelo tempo, pelo cansaço e pelas condições sociais.

As mulheres, em especial, revelam outro desafio: optam por levar os filhos consigo ou se veem impedidas de frequentar as aulas quando não têm com quem os deixar. Este aspecto revela as múltiplas jornadas que enfrentam entre o cuidado com a família e o desejo de estudar. São sujeitos que compartilham histórias semelhantes em relação à escolarização, marcadas por interrupções precoces dos estudos, muitas vezes para atender às exigências do trabalho na agricultura familiar, ou pela gravidez que impõe

a responsabilidade com filhos e um novo núcleo familiar, como será detalhado nos capítulos desta pesquisa.

As autobiografias evidenciam não apenas as condições de exclusão vividas ao longo da vida, mas também a força que os move no retorno à escola, buscando, por meio da educação, resgatar um direito historicamente negado. Assim, o objeto de análise desta pesquisa consiste no livro didático de Língua Portuguesa, da Editora IMEPH, bem como as produções autobiográficas desenvolvidas no contexto da EJAI. Os conteúdos biografia, gênero presente no LD, e autobiografia, gênero ausente no livro e trabalhado no processo de geração de dados, foram utilizados como dispositivos pedagógicos que possibilitam trazer o aluno para a escrita e para a valorização de suas vivências.

Os participantes ativos desta investigação são estudantes da Escola Municipal Recomeçar², regularmente matriculados na EJAI. Importa-nos conhecer e refletir sobre a relação desses alunos com a escola e perspectivas sobre retorno à sala de aula. As memórias dos alunos não se configuram como um eixo investigativo autônomo, mas são incorporadas ao trabalho de forma indissociável ao conteúdo didático, dada sua relevância estruturante no cotidiano das aulas e sua influência direta na mediação do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental destacar as contribuições teóricas de autores como Freire (2014), Bakhtin (1997) e Geraldi (2005), cujas obras oferecem subsídios essenciais para a análise do ensino de língua portuguesa na EJAI. As reflexões desses estudiosos permitem problematizar tanto a concepção de livro didático da EJAI como a concepção de ensino de língua subjacente aos materiais didáticos quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas para esse público, considerando aspectos discursivos e sociais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Geraldi (2005) defende a língua como uma construção social, constantemente produzida e reproduzida no cotidiano, situando-se no tempo e no espaço da vida humana. Para o autor, sua existência está intrinsecamente ligada às experiências vividas, abrangendo tanto momentos de prazer quanto de sofrimento. Paniago (2013) destaca um aspecto conflitante, ao dizer que o manual didático é um recurso que simplifica os conteúdos para facilitar o ensino, permitindo que qualquer professor o utilize como principal fonte de conhecimento. No entanto, sua centralidade no processo educativo

²Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e garantir o cumprimento dos princípios éticos, optamos por utilizar nomes fictícios para nos referirmos a escola e os alunos participantes.

pode restringir a construção crítica do aluno ao apresentar uma versão resumida da realidade.

Freire (2014), enfatiza a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino, pois esses saberes refletem sua identidade cultural e são construídos a partir de seu contexto social. Bakhtin (1997) ressalta que a língua está presente em todas as esferas da atividade humana e é utilizada de diferentes formas conforme o contexto. No entanto, essa diversidade não compromete sua unidade, uma vez que a comunicação ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, tanto orais quanto escritos.

Metodologicamente, a pesquisa segue uma natureza qualitativa, de caráter exploratório, envolvendo o livro didático e as autobiografias como documentos e enunciados situados e responsivos. É qualitativa, uma vez que buscamos compreender e explicar o nosso objeto de estudo, considerando os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, as dinâmicas sociais, sem a preocupação em quantificar ou realizar uma análise estatística. A análise dos dados, na perspectiva qualitativa, subordina-se a condições, como, “a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133).

Exploratória, pois buscamos aprofundar a compreensão de temas que necessitam de mais atenção investigativa, maior familiaridade sobre a EJAI. O olhar exploratório oferece a flexibilidade necessária para que o pesquisador adapte seu foco à medida que novas perspectivas surgem durante o processo da pesquisa, permitindo uma visão multifacetada do objeto. Tal perspectiva visa investigar e interpretar fenômenos, conceitos ou relações que ainda não foram suficientemente estudados, contribuindo como ponto de partida para aprofundamentos futuros (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

A ideia de tratar o LD e as autobiografias de alunos da EJAI como documentos, fundamenta-se no que Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p.6) apontam:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Essa perspectiva coloca em evidência a relevância dos documentos para a pesquisa e análise histórica, social e científica, sendo estas fontes essenciais para a

construção do conhecimento. Além de registrar acontecimentos, os documentos carregam traços das ideologias, valores e contextos em que foram produzidos, sendo indispensáveis para interpretar o passado e compreender o presente. Dessa forma, estudar documentos não é apenas um exercício de arquivamento, mas um processo crítico de leitura e análise que permite revelar aspectos muitas vezes implícitos na produção textual.

Júnior (2021), chama atenção para o fato de que a pesquisa documental é centrada na análise de registros já existentes, fazendo o uso de documentos como fonte principal para interpretar e compreender determinados fenômenos. Para isso, o pesquisador recorre a técnicas específicas que possibilitam a leitura crítica e organizada de um conjunto diversificado de materiais, muitas vezes compostos por bancos de dados variados.

Destacamos que o fato de considerarmos as autobiografias como documentos, não significa que foram dados coletados como se estivessem prontos à espera do pesquisador para serem recolhidos. As autobiografias são dados gerados a partir de atividades planejadas e desenvolvidas considerando os fatos que se manifestaram no processo da pesquisa.

A ideia de enunciado responsivo fundamenta-se nos pressupostos de Bakhtin, na concepção dialógica da linguagem, segundo a qual todo dizer, todo enunciado é sempre responsivo, e na constituição do sujeito pela interação discursiva, e em Freire, cuja perspectiva valoriza a experiência, o diálogo e a emancipação do educando.

Todo o processo respeitou os princípios éticos de confidencialidade e anonimato estabelecidos pela Resolução nº 510/2016, Brasil (2016), assegurando a proteção da escola e dos participantes envolvidos. Ao realizar essa investigação, espera-se cooperar para uma reflexão crítica sobre o ensino de língua na EJAI e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, articulando esses resultados às memórias e experiências dos estudantes. As narrativas de vida, marcadas por trajetórias interrompidas, retomadas e desafios cotidianos, evidenciam que o material didático ganha sentido quando dialoga com essas vivências, trabalhando em consonância com uma concepção de língua como prática social. Dessa forma, valorizam-se não apenas os saberes escolares, mas também a diversidade linguística e cultural que os alunos trazem consigo, reforçando a importância de um ensino que reconheça e incorpore essas memórias no processo formativo.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NO BRASIL

A construção de um breve histórico EJAI no Brasil demanda considerar não apenas os marcos nacionais, mas também as particularidades regionais, como ocorre em nosso estado, o Maranhão. Evidencia-se, todavia, que o acesso a informações sistematizadas sobre essa trajetória não é fácil, o que reforça a necessidade de reunir e analisar registros disponíveis para compreender o desenvolvimento da modalidade no país e no estado.

Nessa direção, para discutir e problematizar aspectos relacionados à EJAI, no Brasil, é fundamental realizar um percurso histórico, a fim de evidenciar como a trajetória dessa modalidade de ensino, desde suas origens até os dias atuais, é marcada por lutas e desafios. Esses fatores conferem uma dimensão especial a essa etapa educacional, que, por sua vez, é caracterizada pela exclusão e também resistência de homens e mulheres que buscam participar de maneira mais efetiva das práticas sociais. Estamos imersos em uma cultura letrada que valoriza a leitura e a escrita, e, portanto, estar à margem desses processos implica, de certa forma, em estar ‘excluído’ socialmente.

Este capítulo é voltado à construção de um panorama histórico, legal e pedagógico da EJAI no Brasil, articulando os marcos nacionais às especificidades regionais, destacando o estado do Maranhão e, de modo particular, o município de Codó. Parte-se do entendimento de que para compreender a EJAI faz-se necessário ir além de uma leitura cronológica ou de caráter normativo, sendo necessário situá-la no interior das lutas sociais e das desigualdades históricas que marcaram o acesso à escolarização no país.

O capítulo percorre desde as primeiras iniciativas de alfabetização no período colonial até as políticas públicas mais recentes, deixando em evidência avanços, retrocessos e permanências que marcam essa modalidade de ensino como um campo tensionado por disputas políticas, econômicas e sociais. Ao longo do texto, são discutidos os principais marcos legais que sustentam a EJAI enquanto direito, como a Constituição Federal de 1988, Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Brasil (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, bem como programas e políticas implementadas em diferentes períodos históricos. Paralelamente, o capítulo problematiza o distanciamento recorrente entre o discurso normativo e a

efetivação concreta das políticas educacionais, sobretudo no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino ofertado a jovens, adultos e idosos. Nesse percurso, ganham centralidade as contribuições de Paulo Freire e da educação popular, que introduzem uma concepção crítica, dialógica e emancipadora da alfabetização e do ensino de língua, em contraposição a modelos compensatórios, tecnicistas ou meramente instrumentais. O objetivo central deste capítulo é compreender como a EJAI se constitui historicamente e se materializa nas políticas educacionais, analisando seus fundamentos legais e pedagógicos e os desafios que atravessam a formação docente, o ensino de língua materna e a permanência dos estudantes na escola.

Ao focalizar o contexto maranhense e codoense, busca-se apresentar como as determinações nacionais são apropriadas, tensionadas ou ressignificadas no âmbito local, revelando limites estruturais e possibilidades de transformação. Dessa forma, o capítulo estabelece as bases teóricas e contextuais que sustentam as análises posteriores da pesquisa, especialmente aquelas voltadas ao material didático, às práticas de letramento e às vozes dos indivíduos da EJAI, compreendidos como protagonistas de trajetórias educativas marcadas pela resistência e pela busca por reconhecimento e dignidade.

2.1 Marcos históricos da EJA(I)³ no Brasil

A educação, enquanto direito fundamental, é amplamente reconhecida em documentos nacionais e internacionais como um elemento essencial para a dignidade e o desenvolvimento humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) reafirma essa premissa ao estabelecer que toda pessoa tem direito à instrução, garantindo a gratuidade nos níveis básicos. No Brasil, esse princípio é reforçado pela Constituição Federal, que assegura a educação básica gratuita e obrigatória, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. (Brasil, 1988).

Conforme Fausto (1995), durante o Período Colonial, aconteceu a primeira ação organizada de aprendizagem no Brasil que foi o ensino das primeiras letras aos indígenas pelos jesuítas, representando um evento de alfabetização para fins de catequização,

³Embora a denominação consagrada nas políticas educacionais seja EJA, a opção pela marcação do “I” constitui, nesta pesquisa, uma estratégia discursiva de reconhecimento do idoso como sujeito de direito e participante ativo dessa modalidade. Assim, ao longo do texto, a utilização da sigla EJAI busca evidenciar a necessidade de ampliar o olhar sobre o público que compõe essa etapa da educação básica, conferindo maior visibilidade à participação de pessoas idosas nesse espaço formativo.

domesticação, de conversão de indígenas e mais tarde de colonos ao catolicismo. Os jesuítas tiveram um papel fundamental na educação, mas, em 1759, aconteceu, por motivos políticos, a expulsão da ordem religiosa, fato que sucedeu um desajuste no sistema de ensino que ficou sob a responsabilidade pela Coroa Portuguesa. No entanto, a estrutura era precária, faltavam professores e não havia interesse político em manter adultos nas escolas.

Apenas em 1824, com o Período Imperial, foi criada a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, e voltou-se a falar em educação de adultos e, mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, acontece a criação das primeiras escolas noturnas para trabalhadores analfabetos com a finalidade de preparar mão de obra para o sistema produtivo. Contudo o estabelecimento efetivo dessa educação no sistema de ensino ocorreu apenas na década de 1930, impulsionado pelo avanço industrial. Nessa época, o objetivo principal do governo era ensinar a população a ler e escrever, sem encorajar um conhecimento crítico que pudesse desafiar os interesses governamentais (Da Costa; Giust, 2012).

Ventura (2001), aponta que as políticas públicas educacionais no Brasil ganharam expressão a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho. Nesse contexto, a problemática da EJA se tornou relevante. A Constituição de 1934 definiu o dever do Estado em relação ao ensino primário, o qual, passou a ser integral, gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para adultos. Anteriormente, na estrutura oligárquica, as ausências de instrução não eram percebidas pela população nem pelos poderes constituídos.

Com a instituição do regime republicano no Brasil, a partir de 1889, após a Proclamação da República no Brasil, as discussões sobre os desafios educacionais receberam maior evidência, destacando a preocupação com os altos índices de analfabetismo no Brasil. Assim, embora a Constituição de 1824 já mencionasse a instrução gratuita como um direito dos cidadãos, esse princípio na realidade pouco se refletia, uma vez que o acesso à educação permanecia restrito apenas a uma parcela privilegiada da população. Isso aponta que a previsão legal não garante, por si só, a democratização do ensino, pois são os fatores socioeconômicos e políticos influenciam diretamente na efetivação ou não desse direito. Essa afirmativa pode ser percebida ao observarmos a história educacional do país, que revela um descompasso entre o discurso normativo e a prática social, evidenciando que a universalização da educação exige não apenas diretrizes formais, mas também investimentos concretos para ampliar seu alcance.

Adiante:

Somente com a Constituição de 1934 é que a Educação de Jovens e Adultos se destaca no âmbito da política nacional, quando se estabeleceu, como dever do Estado, o ensino primário gratuito e obrigatório para todos. As garantias da Constituição de 1934 possibilitaram à EJA, a partir da década de 1940, o início de uma organização mais estruturada, tendo como marco: a) a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário; b) o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cuja finalidade seria orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo; c) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que objetivava oferecer infraestrutura aos estados e municípios; d) a Campanha Nacional de Educação Rural; e) a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. A partir de 1960, a EJA começa a se alinhar com a educação formal, com programas correspondentes ao curso ginasial e colegial. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, garantia aos estudantes de 16 e 19 anos respectivamente, iniciarem os cursos de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. Na década de 1960 também começam a emergir experiências e referências de uma educação de adultos mais emancipadora do que doutrinadora. São difundidas as ideias de educação popular com participação de estudantes universitários e intelectuais em projetos e programas espalhados pelo Brasil, de forma mais abrangente no Nordeste. (São Luís, 2019, p.27-28)

Com base no documento acima citado, na década de 1940, a abertura de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores no Brasil estava posta em um processo histórico mais extenso, especificamente com o fim do Estado Novo em 1945, que definiu um cenário de solidificação do processo de substituição de importações, considerado a base do crescimento econômico. Cabe ressaltar, com base na experiência desta autora na docência da modalidade, que a presença de jovens na EJAI é significativa. Em sua maioria, trata-se de sujeitos que, por diferentes motivos, interromperam ou tiveram que abdicar de sua trajetória escolar no período considerado regular.

Conforme o documento de São Luís (2019), na década de 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) simbolizou um marco nas reflexões sobre a educação de adultos. Assim, seus idealizadores entenderam que apenas a ação alfabetizadora, por si só, não bastava, e que os esforços deveriam priorizar a educação de crianças e jovens, considerados mais propensos a transformar suas condições de vida por meio do acesso à escolarização.

A década de 60 é marcada pelo trabalho intenso e revolucionário de Paulo Freire, que construiu um método de alfabetização de adultos a partir de uma metodologia que concebe a pedagogia como crítica e libertadora. Conforme Lopes e Sousa (2005), o Sistema Paulo Freire, desenvolvido nos anos 1960, teve sua primeira experiência em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, recebendo projeção nacional após o sucesso da iniciativa e sendo utilizado por diversos grupos de cultura popular.

Conforme Lopes e Sousa (2005), a metodologia em questão promoveu uma mudança significativa na concepção teórico-pedagógica da EJA, rompendo com o tradicional método silábico que predominou durante séculos na alfabetização de jovens e adultos. Esse método, partia da premissa de que o domínio das sílabas permitiria a formação de palavras e frases, priorizando a memorização e a repetição mecânica, sem a devida atenção à compreensão do conteúdo lido ou escrito. Em contraposição a essa abordagem, o sistema freiriano propõe uma relação dialógica entre educador e educando, fundamentada em uma aprendizagem significativa, na qual o ensino da língua escrita está vinculado à realidade dos alunos, utilizando-se de palavras e temas geradores que dialogam com suas experiências de vida e com sua inserção social.

Desse modo, Lopes e Sousa (2005) colocam, ainda, que, na perspectiva de uma alfabetização crítica, o processo de aprendizagem da língua escrita precisa ocorrer de forma dialógica, em que educador e educando compartilham saberes construídos a partir da vivência e da realidade de quem aprende. E essa abordagem rompe com métodos tradicionais e valoriza a trajetória de vida do sujeito, suas experiências e visões de mundo. O papel do educador, nesse contexto, é articular esses elementos na organização do conteúdo, na escolha da metodologia e dos materiais, assegurando que tudo esteja alinhado às necessidades concretas dos alunos. Assim, o processo de alfabetização torna-se significativo, pois possibilita ao adulto não apenas decodificar palavras, mas também, além de compreender, aplicar o conhecimento no cotidiano.

Segundo Paulo Freire, a relação professor-aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (Freire, 2002, p. 58)

O método proposto por Paulo Freire volta-se para alfabetização de forma que para além do domínio cognitivo, propondo assim a emancipação dos sujeitos também nas dimensões sociocultural e política. Nesse sentido, compreende-se que o conhecimento não se constrói de maneira neutra, mas se inscreve nas práticas e contextos culturais dos indivíduos (Lopes; Sousa, 2005).

Com o regime militar em 1964, as práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à proposta de Educação Libertadora foram repentinamente interrompidas. Desse modo, as ideias de Paulo Freire, que estavam obtendo força por seu caráter transformador, foram desconsideradas, e no caso daqueles que as defendiam, passaram a sofrer represálias, como prisões, exílios e perseguições, resultando assim, em um retrocesso significativo para a Educação Popular (Ribeiro, 2013).

Nesse contexto, como colocam Lopes e Sousa (2005), durante a década de 1970, ainda sob o regime da ditadura militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), este projeto visava erradicar o analfabetismo em dez anos. No entanto, ao fim desse prazo, os dados do IBGE revelaram que mais de um quarto da população com 15 anos ou mais ainda não sabia ler e escrever. Assim, ao longo do tempo o programa sofreu mudanças, ampliando sua atuação para além da alfabetização de adultos, envolvendo-se também com a educação comunitária e infantil. Nesse contexto, a criação do ensino supletivo, em 1971, representou um avanço significativo na trajetória da educação voltada para jovens e adultos no país.

Como aponta Vieira (2004), é no período da ditadura militar, que a educação de adultos passou a ser reconhecida legalmente pela primeira vez, com a criação de um capítulo específico na Lei nº 5.692/71 voltado ao ensino supletivo. No que diz respeito a essa legislação, em seu artigo 24, determinava que o supletivo teria como objetivo atender adolescentes e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização na idade adequada.

No início dos anos 80, em razão do enfraquecimento do regime militar e também em razão do desenvolvimento do processo de redemocratização, como apresentado pela mobilização em torno das eleições diretas, o Brasil enfrentou significativas mudanças sociopolíticas. Nesse contexto, a extinção do MOBRAL, em 1985, deu lugar à Fundação EDUCAR. A abertura política permitiu a ampliação das ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos, impulsionadas por movimentos de estudantes, educadores e lideranças políticas que lutavam por uma escola pública e gratuita. A Constituição de 1988 consolidou essas conquistas ao garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito também àqueles que não puderam cursá-lo na idade adequada. (Lopes; Sousa, 2005).

Em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como política, e implantou o ensino supletivo com base na Lei nº 5.692/71. Com a extinção do MOBRAL, em 1985, o governo federal implantou a Fundação Educar, visando o atendimento às séries iniciais do primeiro grau com a produção de material e avaliação de atividades. A

participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, possibilitou o reconhecimento da necessidade de expansão e de melhoria da educação de jovens e adultos, bem como a construção do Plano Nacional de Educação, de 1994. (São Luís, 2019, p.29)

A citação recortada da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de São Luís evidencia que a Constituição de 1988, em consonância com os impactos gerados pela Conferência Mundial de 1990, contribuiu para o fortalecimento do debate sobre a educação no Brasil. Esse contexto foi determinante para a elaboração da Lei nº 9394/96 (LDB), que assegura o direito de jovens e adultos à educação básica gratuita, considerando suas condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames supletivos.

O referido documento destaca que, durante a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, o analfabetismo no Brasil e no Maranhão era uma das principais preocupações. Apesar das variadas ações promovidas pelos entes federativos e pela sociedade civil, uma década após as comemorações, a taxa de analfabetismo ainda se manteve elevada, principalmente entre a população acima de 45 anos. Esse grupo não foi diretamente contemplado pelas políticas do FUNDEF, instituído em 1996, pois já estava há anos distante da idade regular para ingresso no Ensino Fundamental diurno. Da mesma forma, não houve um estímulo significativo para a matrícula desses indivíduos na EJAI, o que contribuiu para a manutenção do problema no estado.

A partir dos anos 1980, algumas secretarias de educação começam a intensificar programas para alfabetização de jovens e adultos que não ingressaram na idade regular nas escolas, ou que muito cedo as abandonaram. Porém, é com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que a EJA começa a ser melhor visualizada como dimensão importante da política educacional, na estrutura da educação básica, como modalidade de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. (São Luís, 2019, p.33)

No que se refere à permanência, diversos fatores influenciam a decisão do estudante de continuar na modalidade. Entre esses fatores, destaca-se o material didático utilizado em sala de aula, que pode atuar tanto como facilitador quanto como obstáculo para o estudante da EJAI. Nesse sentido, um aspecto observado na trajetória da EJAI em São Luís refere-se à ausência de material didático em determinados momentos de seu percurso histórico.

Destacando ainda o cenário dos anos 1990 e início dos anos 2000, na tentativa de explicar algumas das razões que desmotivavam os estudantes da EJA em permanecer nas escolas e ao mesmo tempo mostrando algumas iniciativas da SEMED, Pflueger (1992) relata que os livros que o MEC encaminhava, “chegavam com o ano letivo já iniciado” principalmente para o supletivo, não

havendo material pedagógico específico para a EJA, o que demandou a elaboração da Cartilha Experimental “Luta, Escola e Cidadania”(1991), pela equipe de técnicos e professores da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, a fim de que estes não infantilizassem o ensino dos adultos, uma vez que utilizavam materiais pedagógicos de crianças (São Luís, 2019, p.47-48).

Nesse contexto, o espaço dos estudantes da EJAI vai além de sua moradia, abrangendo todo o contexto em que estão inseridos, suas vivências que devem ser exploradas no processo educativo. Como a educação pública tem entre seus objetivos a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade e o mundo ao seu redor, os componentes curriculares e os temas integradores podem contribuir para esse propósito ao abordar a relação entre sociedade e natureza (São Luís, 2019).

A EJAI, então, precisa considerar o estudante bem como os aspectos sociais em que ele está inserido. Nessa perspectiva, o educando é convidado a se perceber como parte do que é estudado em sala. Levando em consideração tal perspectiva, o conhecimento local é muito importante como ponto de partida, “mas o conhecimento pode se situar no âmbito de um processo de aprendizagem global. O local e o global, o popular e o universal se conectam, de modo dialético e também contraditório” (São Luís, 2019, p.74).

A partir da década de 1990, conforme Haddad; Di Pierro (2000), a EJA passou a perder espaço e ocupar um lugar cada vez menor nas políticas públicas. Dessa forma, com a chegada do governo Collor⁴, em março de 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta e seus funcionários afastados. Justificando-se pela necessidade de reduzir a estrutura administrativa, o governo federal começou a se desvincular das ações voltadas à EJA, repassando a responsabilidade por sua execução aos Estados e Municípios.

Os autores apresentam, ainda, que em 2003, durante governo Lula⁵, foi criado o programa "Brasil Alfabetizado", seguido da gradual inserção da EJA no FUNDEB⁶. A erradicação do analfabetismo foi colocada como estratégia fundamental no combate à miséria, embora o programa contasse apenas com recursos federais e a colaboração da

⁴Fernando Affonso Collor de Mello. Ocupou o cargo de 32º Presidente da República do Brasil durante os anos de 1990 a 1992.

⁵Luiz Inácio Lula da Silva. Foi presidente por dois mandatos (2003-2010). Cumprindo seu terceiro mandato (2023-presente).

⁶O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública no Brasil, um conjunto de fundos que redistribui recursos de impostos de estados, DF e municípios, complementados pela União, para garantir recursos para creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio, e valorizar professores e outros profissionais da área.

sociedade civil, utilizando educadores leigos como força de trabalho. Desse modo, apesar dos esforços, os recursos foram considerados insuficientes, não alcançando o público que necessitavam da iniciativa.

Embora a EJA tenha sido contemplada com recursos do FUNDEB, não havia garantia de que os valores repassados fossem efetivamente aplicados nessa modalidade, o que comprometia a sua valorização. ENCCEJA⁷, criado para ampliar as formas de certificação dos ensinos fundamental e médio, enfrentou críticas por adotar uma avaliação padronizada nacional, desconsiderando realidades locais, experiências de vida e contextos específicos, ao focar apenas em habilidades e competências isoladas. (Lopes; Sousa, 2005).

Outrossim, Ventura (2001) aponta que a origem e o percurso da EJA no Brasil são perpassados por duas características principais: primeiramente, a EJA sempre foi atribuída aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo lugar, ao longo da história, ela se constituiu hegemonicamente em paralelo ao sistema regular de ensino. Essa situação se torna ainda mais crítica ao pensarmos que uma imensa parte foi e continua sendo excluída até mesmo dessa estrutura dual, evidenciando o caráter classista da sociedade brasileira. A estrutura social brasileira, desde o período do descobrimento até a Proclamação da República, não favoreceu a educação formal, resultando na exclusão de grupos como negros, indígenas e grupos de mulheres, o que, conseqüentemente, gerou grande número de analfabetos (Gabrielli, 2016).

Levando em considerações os aspectos apresentados, cabe pontuar ainda que a educação de jovens e adultos é atravessada por desafios singulares, uma vez que seu público-alvo majoritariamente trabalha e sustenta suas famílias, além de buscar a formação educacional. Nesse sentido, os educadores precisam estar sensíveis às particularidades de cada aluno, visando enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996).

Desse modo, os estudantes da EJA têm sua jornada marcada pela busca para garantir seu próprio sustento e o de suas famílias, o que influencia significativamente sua disponibilidade de tempo, energia e assiduidade em sala de aula para se dedicarem aos

⁷O Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) é uma prova gratuita do Governo Federal, aplicada pelo Inep, que permite a jovens e adultos que não terminaram o ensino fundamental ou médio na idade certa obterem o certificado de conclusão, comprovando seus conhecimentos e habilidades.

estudos. Nessa perspectiva, os professores devem estar atentos as especificidades de cada aluno, a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem do aluno.

No que diz respeito a inclusão das pessoas idosas na EJAI, essa ação tem ganhado uma maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, mais precisamente a partir de iniciativas legislativas que objetivam ampliar o reconhecimento desse público como sujeito de direito à educação ao longo da vida. A Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2679/24, que inclui idosos na modalidade da educação de jovens e adultos.

A iniciativa reconhece que a exclusão educacional enfrentada por muitos idosos é decorre de desigualdades históricas, reafirmando a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa desse público. Ao prever a adequação de metodologias, materiais didáticos e práticas pedagógicas às especificidades da população idosa, o projeto reforça a educação como direito social inalienável, independentemente da idade. Ainda que em fase tramitação, a proposta estabelece diálogo com redes municipais de ensino, para a adoção da sigla EJAI, como na cidade de Codó, colocando em evidência avanços, na compreensão dessa modalidade de ensino, da valorização das experiências de vida dos sujeitos idosos.

A EJAI, apresenta particularidades muitas vezes compreendidas apenas por aqueles que vivenciam diretamente esse contexto educacional. Suas especificidades envolvem não apenas a diversidade etária e de trajetórias dos estudantes, mas também os desafios relacionados diretamente à permanência, à motivação e à adaptação curricular. Nesse sentido, neste estudo compreende-se que torna essencial analisar como essa modalidade de ensino se estrutura no interior das escolas, considerando aspectos como a organização pedagógica, a flexibilização dos conteúdos, as metodologias adotadas e o suporte ofertado aos alunos, de modo a favorecer um processo de aprendizagem que seja significativo e também alinhado às suas necessidades, que se estendem desde o momento da matrícula até a conclusão dos estudos.

No que diz respeito à organização, a EJAI faz parte da Educação Básica, compreendendo tanto o Ensino Fundamental para alunos com idade mínima de 15 anos quanto o Ensino Médio para estudantes a partir de 18 anos, e tem como objetivo atender aqueles que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de concluir sua escolarização na idade considerada regular. Funciona normalmente à noite, está organizada em segmentos e em regime semestral, buscando acelerar o trajeto escolar e possibilitando que cada semestre corresponda a um ano letivo da educação básica. No

entanto, cabe ressaltar que essa organização, embora represente uma possibilidade para garantir o direito à educação, também acaba impondo desafios, especialmente no que diz respeito à apropriação dos conteúdos em um tempo reduzido (Cobucci; Machado, 2023).

Os referidos autores pontuam, ainda, que a configuração da EJAI busca atender às necessidades de um público diverso, que pode incluir desde aqueles que nunca tiveram acesso à escola até aqueles que, por diferentes razões, interromperam seus estudos em algum momento. Assim, no que respeito ao primeiro segmento, o foco é direcionado para alfabetização e pós-alfabetização, exigindo abordagens pedagógicas que considerem tanto os desafios da aquisição da leitura e escrita como também a valorização das experiências de vida dos estudantes. Já nos segmentos seguintes faz-se necessário, níveis progressivos de proficiência, garantindo um itinerário educacional que esteja alinhado às demandas do Ensino Fundamental e Médio.

A EJAI configura-se como uma modalidade atravessada por avanços legais e persistentes desafios de efetivação, especialmente no atendimento a sujeitos historicamente excluídos da escolarização. Apesar do reconhecimento normativo do direito à educação, persiste o distanciamento entre o que é previsto em lei e as condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem.

2.2 EJA(I): políticas educacionais e memórias no Maranhão

Sobre a percurso histórico da EJAI em nosso estado, Carvalho (2017) apresenta alguns desdobramentos importantes. O Maranhão avançou, em 1960, em seu primeiro projeto estadual de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando de um curso de alfabetização que teve seu financiamento oriundo do Movimento de Educação de Base (MEB). Cabe ressaltar que ainda na mesma década, foi promulgada a Lei Estadual n. 16/69, que estabelece a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), um órgão técnico e administrativo voltado ao apoio da EJA.

A autora ressalta, ainda, que durante a década de 1960, em um contexto posterior ao golpe militar de 1964, o estado do Maranhão encarava um cenário de profunda desigualdade social. Nesse período, a taxa de analfabetismo chegava a 39,6%, conforme dados do IBGE, revelando assim a exclusão educacional da população mais pobre. Nesse cenário, iniciou-se um projeto de dominação política regional e local, apoiado por um discurso de modernização econômica que disseminava a ideia de um Maranhão próspero,

ainda que essa prosperidade fosse construída sobre bases ideológicas e distantes da realidade vivida pela maioria da população.

Em continuidade ao processo de reorganização educacional iniciado na década anterior, os anos de 1970 marcaram um novo momento para a EJA no Maranhão, com avanços institucionais motivados pelas mudanças no cenário nacional. Nessa conjuntura, destacamos a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), que tem como função de coordenar as ações relacionadas à administração da EJA em todo o país. As reviravoltas que ocorriam no cenário nacional desencadearam também mudanças positivas no estado do Maranhão.

Carvalho (2017) discute que, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Maranhão passa a ter o Ensino Supletivo de forma oficial por meio da Lei n. 15/73, que estabelecia normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão. Neste mesmo ano, foi implantado um projeto que habilitava o professor leigo, a formar docentes para atuarem na EJA e no antigo 2º grau (LOGOS I e II), considerando ser essa uma carência que dificultava a expansão da oferta de novas turmas de EJA no Estado.

Levando em consideração o quadro apresentado, Carvalho (2017) expõe que foi organizado um projeto para dar continuidade ao atendimento da demanda que antes era de responsabilidade do Mobral e, deste modo, em 1987 foi criado o Educar Maranhão. O Estado selecionou municípios com maior demanda e criou polos objetivando o acompanhamento das ações desenvolvidas. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, o Projeto da Fundação Educar no Maranhão atendeu 97.079 adultos em 1987, no ano seguinte 147.368 pessoas e, em 1988, conseguiu sua maior demanda, atendendo 259.415 alunos (IBGE, 1989, p.220).

Ainda com as discussões em torno do texto que daria origem à Lei n. 9.394/96, o cenário político marcado pela posse de Fernando Henrique Cardoso representou um período de retrocesso. Em 1992, todos os projetos educacionais foram desativados, e nesse cenário a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão praticamente estagnou, com pouquíssimas ações sendo desenvolvidas nesse campo (Carvalho, 2017).

Esse aspecto, segundo a autora, justifica-se em virtude de na década de 1990, o sistema educacional do Maranhão estava enfrentando fragilidades institucionais decorrentes das sucessivas reformas administrativas, que afetavam de maneira direta a estrutura e o funcionamento dos órgãos gestores em diferentes níveis. Somado a isso, a

constante troca de dirigentes comprometia a continuidade das políticas e ações voltadas à educação (Carvalho, 2017).

Nesse cenário, a autora aponta ainda que:

Nota-se que o Maranhão reproduz a mesma intencionalidade apontada no Plano Decenal Nacional, indicando a promoção de modalidades diversificadas de educação continuada. Podemos, ainda, detectar que no Estado, em 1993, as taxas de analfabetismo da população de 15 anos e mais situava-se em 36,68% (IBGE, 1993), bem acima do percentual nacional. Considerando que a população absoluta do Estado em 1993 era de 5.088.909 habitantes, mais de 1.866.611 pessoas eram analfabetas, logo foi previsto no Plano o atendimento de apenas 28% da população analfabeta em ações de alfabetização (IBGE, 1991). Dez anos depois, o Maranhão contava com uma população de 5.943.807 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 23,11%, ou seja, 1.373.613 pessoas não sabiam ler nem escrever no Estado (IBGE, 2009), demonstrando certa redução no percentual, mas ainda bastante elevado comparado aos índices nacionais (Carvalho, 2017, p.53).

Diante do exposto, trazemos que a redução no índice de analfabetismo ao longo de uma década, apesar de representar algum avanço, permanece distante de uma transformação estrutural de fato significativa. Esse persistente descompasso em relação aos índices nacionais deixa ver a fragilidade das políticas públicas locais, que, ainda que alinhadas ao discurso nacional, aparentam não ter conseguido romper com os obstáculos históricos de acesso e também de permanência na educação básica para jovens e adultos. Desse modo, o desafio, portanto, não está apenas na formulação de políticas, mas na sua efetiva implementação com alcance e permanência social consistentes.

No contexto histórico da EJAI no Maranhão, ressalta-se a atuação de Roseana Sarney, que esteve à frente do governo em quatro mandatos entre os anos de 1995 e 2014. No período de sua gestão, foram colocadas em prática diversas reformas educacionais sob a justificativa de modernização, refletindo uma orientação neoliberal com forte viés economicista. Nesse cenário, a educação passou a ser fortemente associada às demandas do mercado (Carvalho, 2017).

Em sequência:

No período de 1995 a 1998, o então chamado ensino supletivo foi acompanhado pela Coordenadoria de Ensino Especial Divisão de Ensino Supletivo (DISUP), que lançou diversos programas e projetos como o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o Telecurso 2000 Ensino Fundamental; o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos no município de Imperatriz, que funcionou em caráter experimental no Centro de Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Leio e Escrevo, que consistia numa proposta de alfabetização de adultos realizada no município de Itapecuru-Mirim. Destaca-se, também, a reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação da banca permanente de avaliação. (Carvalho, 2017, p. 53).

Cabe destacar que os programas citados indicam, de fato, uma tentativa de responder, ainda que de forma pontual, às necessidades educacionais de uma parcela da população, que como sabemos foi historicamente excluída do processo escolar. Entretanto, embora essas ações demonstrem certa movimentação institucional, é importante refletirmos sobre sua efetividade e continuidade e alcance dos sujeitos que constituem a EJAI, assim sendo, permanece a necessidade de políticas mais integradas e de longo prazo.

Outro dado importante que Carvalho (2017) apresenta é que, em 2001, a estrutura administrativa voltada à EJA no Maranhão foi novamente reformulada, com a criação da Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA), o que coincidiu com a redução da oferta de programas como o “Leio e Escrevo”, que passou a ser executado apenas no município de Itapecuru. Nesse contexto, embora a AEJA continuasse a realizar os exames supletivos para os níveis Fundamental e Médio, o Ensino Profissionalizante foi relegado, sobretudo devido à carência de recursos.

Em 2003, acontece a expansão dos cursos de EJA para o Ensino Médio em cidades como São Luís, Alcântara, Coroatá, Timon e São José de Ribamar, além da implantação do programa “Vamos Ler” nos 217 municípios do estado. Apesar dos programas implantados, o Maranhão registrava uma taxa de analfabetismo de 28%, o que motivou a proposição de metas ambiciosas: alfabetizar 100 mil estudantes em 2003 e mais 300 mil entre 2004 e 2006, assegurando também o acesso à continuidade dos estudos no ensino fundamental.

No que diz respeito aos programas ainda vigentes, a autora destaca que, em nosso estado, ainda são realizados, no âmbito da rede estadual de ensino o programa Brasil Alfabetizado (PBA), desde sua primeira edição e até hoje, aliado a estes, temos ainda, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos PROEJA (2008 a 2014); PROJovem Urbano (2015 a 2017) e Programa de Alfabetização Sim, eu posso! (2016 a 2017).

A EJA na rede estadual do Maranhão passou a ser regulamentada, a partir de 2007, com a aprovação da Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental, conforme o Parecer n.º 313/2007 e a Resolução n.º 262/2007, ambos emitidos pelo Conselho Estadual de Educação (Maranhão, 2007). Esses documentos constituem marcos importantes para a organização e o funcionamento dessa modalidade de ensino no estado.

Em sequência, após realizada sua aprovação, a Proposta foi também compartilhada com os demais professores da rede, a partir da formação continuada, que

contou com os professores e colaboradores das diversas áreas para multiplicarem seu conteúdo, visando divulgar o documento para toda a rede, fazendo com que cumprisse com sua finalidade que é orientar e não ficasse apenas ocupando uma prateleira ou engavetada da escola (Carvalho, 2017).

A Proposta Curricular do Ensino Médio EJAI, vigente até os dias atuais, foi reformulada em 2012, atualizando assim a versão anterior criada em 1996. Sua organização seguiu os mesmos moldes de produção coletiva que a Proposta do Ensino Fundamental, onde foram realizados sucessivos encontros de estudo, discussão e elaboração que resultaram em dois documentos: a Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos aprovada por meio da Resolução n. 33/2013 CEE/MA, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio EJA, sendo integradas por quatro cadernos, destinados um para cada área de conhecimento (Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Códigos, Ciências Naturais e Códigos e Matemática e Códigos). As orientações abordam as concepções das áreas, os contextos das disciplinas de cada área, as metodologias e percurso didático sugerido para desenvolver cada uma das disciplinas (Carvalho, 2017).

Como argumenta (Carvalho, 2017), mesmo com uma porcentagem de melhorias realizadas e observadas ao longo das gestões que passaram pelo comando do estado do Maranhão, os desafios na educação ainda permanecem expressivos, especificamente no que diz respeito à erradicação do analfabetismo, à conclusão do ensino fundamental e à ampliação do acesso ao ensino médio, metas que ainda demandam ações mais eficazes e contínuas.

A autora conclui que:

Nesse sentido, fica evidenciado que a EJA maranhense ainda não atende à demanda formativa existente no Estado, apresenta fragilidades que permearam sua trajetória ao longo de décadas, que acabam por influenciar os caminhos da política nacional num permanente avanço e retrocesso, favorecendo a inexistência de uma política pública de Estado sólida, que atenda, de forma contínua, e com ações de qualidade, as demandas educacionais da população jovem e adulta. A adoção de uma política comprometida com a transformação dessa realidade é essencial para que o Estado avance, não somente na redução do analfabetismo, como na ampliação da escolarização com reflexos positivos na inclusão no mercado de trabalho e impacto efetivo na realidade social desse segmento social. (Carvalho, 2017, p. 63)

Diante do exposto, podemos observar que temos um problema que se caracteriza como estrutural e também persistente na oferta da EJAI no Maranhão, que por sua vez reverbera nos municípios que constituem o estado. As ações realizadas, aliadas à ausência

de uma política pública sólida e duradoura, revelam uma falha na gestão que apesar de avanços pontuais, ainda é possível perceber que a EJAI é vista mais como política de governo subordinada a vontades e ciclos eleitorais do que como uma política de Estado comprometida com a superação do analfabetismo e com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

2.3 A proposta da EJAI em São Luís e em Codó

A formação dos professores desempenha um papel muito importante, especialmente nos anos iniciais, etapa na qual se espera que os docentes possuam formação em Pedagogia. Mais do que um requisito formal, essa formação é considerada essencial para que o educador desenvolva estratégias que contemplem as especificidades dos estudantes da EJAI, que trazem consigo realidades e necessidades distintas das crianças no ensino regular. Além do domínio teórico sobre alfabetização, é primordial que o professor compreenda as dimensões sociais e emocionais do processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente que seja favorável tanto à construção do conhecimento quanto ao fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos (Cobucci; Machado, 2023).

Cobucci e Machado (2023), ressaltam que, na EJAI, a responsabilidade pelo ensino é destinada aos professores licenciados em áreas específicas, sendo exigida formação adequada para atuar no segundo segmento dessa modalidade. Podemos apontar que um dos principais desafios desse contexto educacional, como já pontuando anteriormente, está na grande variação etária dos estudantes, o que gera diferentes experiências de vida, interesses e motivações para estarem em sala de aula. A diversidade e a multiplicidade dos sujeitos são características predominantes da EJAI, tornando essencial a consideração dessas especificidades na formulação de diretrizes que respeitem e atendam às particularidades desse público.

Essa perspectiva está presente na Proposta Curricular do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, de São Luís- Maranhão:

A atuação do Educador de Jovens e Adultos vem passando por mudanças significativas ao longo dos anos. Cada vez mais é dada importância a esta modalidade de ensino, tornando-se campo fértil de estudos e pesquisas. Vem se constatando que não basta ter formação geral para atuar na EJA. Sua prática passa, necessariamente, por uma formação específica uma vez que seu público também tem características particulares. Compreende-se que os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios na sua prática pedagógica, tais como a heterogeneidade, a juvenilização das turmas, a evasão, a baixa autoestima dos

educandos, a falta de materiais didáticos específicos e a constituição de turmas de estudantes trabalhadores. No entanto, o educador da EJA, consciente de seu papel na vida de seus educandos, vence esses desafios, buscando alternativas para superar as dificuldades, comprometendo-se com a formação datada no tempo em que convivem na escola e, ao mesmo tempo, instrumentalizando os estudantes/educandos para a continuidade de seu desenvolvimento ao longo da vida. (São Luís, 2019, p.85)

Um ponto fundamental que complementa essa discussão é a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos educandos. Muitos alunos da EJAI trazem consigo um vasto repertório de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, seja no trabalho, na família ou em experiências sociais diversas. O educador, portanto, precisa atuar como mediador, promovendo um ensino significativo que dialogue com a realidade desses sujeitos.

Outro aspecto que demanda atenção é a questão da evasão escolar. A permanência dos estudantes na EJAI, como já explicitado, depende de múltiplos fatores, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, dificuldades financeiras, responsabilidades familiares e, muitas vezes, o impacto de uma escolarização fragmentada no passado. Diante disso, o professor da EJAI deve desenvolver estratégias para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola, utilizando metodologias dinâmicas, materiais contextualizados e um ambiente acolhedor que favoreça o pertencimento.

Para Freire (2011), a Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada no diálogo constante entre educadores e educandos, possibilitando uma construção de caráter coletivo do conhecimento. Isso requer do professor a responsabilidade contínua com a formação e o aprofundamento no ensino da aprendizagem do adulto, evitando práticas improvisadas que possam comprometer o desenvolvimento dos estudantes.

O diálogo é uma exigência existencial. É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ser transformado e humanizado. O diálogo pedagógico não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2011, p. 109).

Essa perspectiva rompe com a visão tradicional e bancária da educação, que atribui ao professor a tarefa de depositar conteúdos nos estudantes, e propõe um modelo em que o aprendizagem se constrói coletivamente, de forma crítica e emancipadora. O diálogo, nesse sentido, não pode ser visto apenas um instrumento didático, mas deve se configurar como um espaço de reconhecimento, escuta ativa e construção conjunta do conhecimento. Essa concepção de diálogo exige do educador uma postura comprometida

e uma formação que o capacite a atuar como mediador do aprendizado, e não apenas como um transmissor de informações.

Nesse sentido, o educador da EJAI precisa atuar como mediador do conhecimento, fomentando um ambiente de interação e reflexão que incentive a construção contínua de saberes. Para isso, sua prática precisa estar fundamentada no diálogo, valorizando as experiências de vida dos educandos como elementos essenciais no processo pedagógico. Além de ensinar conteúdos formais, ele deve estar atento às necessidades de seus estudantes, buscando estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa e contribuam para a superação de desafios como a baixa autoestima, a exclusão social e as desigualdades que, em algum momento, interromperam sua trajetória escolar. Dessa forma, a educação na EJAI se torna não apenas um espaço de instrução, mas também um meio de transformação individual e coletiva (São Luís, 2019).

Segundo a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de São Luís (2019), o educador da EJA deve constantemente refletir sobre sua prática pedagógica, analisando suas ações para torná-las mais eficazes e promover o crescimento dos alunos. Dessa forma, o ensino deixa de ser visto como mera compensação e passa a ser um processo de formação integral, conectando o estudante ao meio social, cultural e produtivo. Esse processo deve ocorrer tanto localmente quanto em uma dimensão global, permitindo uma educação democrática e emancipadora.

Logo, o referido documento aponta que os adultos aprendem pela realidade. Sendo assim, cabe fazermos a seguinte indagação, é diferente alfabetizar criança de alfabetizar adulto? Depende do que se compreende como sendo essas diferenças. Nesse processo, a realidade dos educandos faz a diferença. Conforme Cabral (2019), enquanto o aprendizado da criança é impulsionado pelo lúdico, pela fantasia e pela brincadeira, o do adulto está diretamente ligado à sua realidade social, cultural e econômica, sendo influenciado pelo contexto em que está inserido. Dentro desse processo de compreender a importância da realidade dos alunos que constituem a EJAI, é importante destacar que este público tem passado por mudanças e reformulações ao decorrer dos anos.

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2019), apresenta ainda que a EJA no Brasil tem passado por transformações significativas, especialmente com a crescente presença de jovens entre os estudantes. Esse cenário exige metodologias mais dinâmicas, conteúdos contextualizados e políticas educacionais que garantam a permanência dos alunos. Assim, a EJA não deve ser vista apenas como uma ação

compensatória, mas como um espaço que valoriza a autonomia docente, priorizando o planejamento pedagógico em vez de materiais prontos e métodos padronizados.

Conforme a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2019), a EJA deixou de ser vista como uma modalidade supletiva ou um conjunto de campanhas e programas, passando a ter respaldo legal na Constituição Federal de 1988. O artigo 208 assegura o Ensino Fundamental gratuito para aqueles que não tiveram acesso na idade considerada adequada, enquanto o artigo 206 garante a igualdade de condições para ingresso e permanência na escola. Além disso, a educação nesse contexto deve ser pautada pelos princípios do artigo 3º, inciso IV, que preconiza a promoção do bem comum sem qualquer forma de discriminação.

O documento destaca ainda, que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, representou um marco na educação brasileira, estabelecendo diretrizes para todas as etapas e modalidades de ensino. No que se refere à EJA, a lei prevê, em seu artigo 37 e no § 2º, que o Poder Público tem a responsabilidade de garantir e incentivar o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Diante disso, as redes de ensino devem se estruturar para oferecer essa modalidade de forma que assegure as condições previstas na legislação.

Em conformidade, o Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB, propõe que a EJA deve cumprir função reparadora, equalizadora e qualificadora, garantindo aos estudantes a apropriação do conhecimento universal, além da valorização de suas experiências e identidade. A Resolução CNE/CEB nº 11/2000 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade, orientando as Secretarias de Educação a adotarem modelos pedagógicos flexíveis e currículos adaptados, sem comprometer os princípios de equidade e respeito às diferenças. Embora tenha um período de duração menor que o ensino regular, a EJA deve assegurar a mesma qualidade educacional, pois seus estudantes possuem os mesmos direitos garantidos pelas principais legislações do país, como a CF/1988 e a LDB/1996 (Brasil, 2002).

De acordo com a Política Pública da EJA (2001), essa modalidade de ensino abrange um público diverso de jovens, adultos e idosos, com trajetórias e experiências educacionais distintas. O compromisso da EJA é promover a justiça educacional, priorizando grupos historicamente marginalizados, como mulheres, indígenas, negros, camponeses, nômades e pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros (São Luís, 2019).

Para atender adequadamente o público da EJA, é essencial estabelecer um diálogo entre educadores e educandos que respeite e reflita a diversidade desse grupo. Deve-se trabalhar com temas que sejam mais próximos da realidade dos alunos, integrando questões contemporâneas, incentivando a pesquisa, a reflexão crítica e a prática da leitura e escrita. Essas práticas educativas e sociais só se concretizam por meio do uso da língua, nas suas diferentes formas e expressões (São Luís, 2019).

Para alcançar os objetivos propostos, é fundamental que o ensino-aprendizagem da linguagem seja considerado o principal pilar de uma educação transformadora, como defendido por educadores e educandos. A língua desempenha um papel central na formação do social, uma vez que todas as interações sociais são mediadas por ela. No contexto da EJA, o estudo da língua materna, com suas múltiplas manifestações, variações e formas, é essencial não apenas como um direito, mas como uma condição necessária para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua participação consciente nos processos sociais em que está inserido (São Luís, 2019).

A língua é fundamental para as interações sociais e para a aquisição de conhecimento, sendo essencial na EJA para facilitar a comunicação, o entendimento dos fatos e a organização do pensamento. Ao trabalhar as habilidades linguísticas de escuta, fala, leitura e escrita, os educadores possibilitam aos alunos ampliar seu protagonismo social, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e coletivo (São Luís, 2019).

Com os avanços dos estudos no campo da língua (gem), ampliou-se a compreensão do fenômeno comunicativo e seus diversos aspectos. A Sociolinguística, um dos campos da moderna Linguística pós-saussureana, revela que toda língua viva é dinâmica e, portanto, variável e mutável. Daí a coexistência de variações linguísticas determinadas por fatores sociais diversos, como idade, sexo, lugar, situação contextual etc. Também é a Sociolinguística que aponta que, além do fenômeno da variação linguística, há diferentes modalidades da língua que vão da formalidade à informalidade, da língua escrita (que tende a uma maior formalidade) à língua falada (geralmente mais informal). (São Luís, 2019, p.142).

Historicamente, a escola tem dado maior valor à língua escrita, especialmente em suas formas mais formais e literárias, o que muitas vezes a torna inacessível para aqueles provenientes de contextos sociais marcados pela oralidade. Nesse sentido, é sugerido que, sem desconsiderar o ensino da língua escrita, se trabalhe a linguagem a partir das características orais do público da EJA, promovendo uma evolução que permita aos alunos se apropriar também das formas mais formais da língua, tanto nos textos escritos quanto nas expressões orais (São Luís, 2019).

Segundo a proposta curricular do município de Codó, ano 2020, nos últimos anos, estudos como o de Bonfim (2019) sobre o perfil dos estudantes da EJA revelaram a presença significativa de pessoas idosas, além dos jovens e adultos que tradicionalmente compõem essa modalidade. Diante desse cenário, tornou-se necessário reavaliar as políticas educacionais locais, e, a partir do Parecer nº 001/2017 do CME, de 31 de maio de 2017, o idoso passou a ser reconhecido como sujeito de direito no âmbito educacional, consolidando-se a sigla EJAI — Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Codó, 2020).

Em Codó, a extensa área rural impõe desafios significativos para a oferta de educação às comunidades dos povoados. Como resposta a essa realidade, adotou-se o modelo de nucleação escolar, que consiste no agrupamento de instituições de ensino de uma mesma região, visando otimizar as práticas pedagógicas e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, esse modelo abrange 18 polos e 107 escolas ativas, contemplando estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos finais) e da modalidade EJAI, sendo que aproximadamente 30% dos alunos matriculados encontram-se em unidades localizadas na zona rural (Codó, 2020).

A construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Codó partiu da necessidade de revisar os referenciais teóricos e metodológicos, bem como os conteúdos das áreas do conhecimento, diante das novas perspectivas debatidas no campo educacional brasileiro. A versão anterior do currículo já não correspondia às exigências contemporâneas impostas pelos avanços nos estudos educacionais desde o século XIX (Codó, 2020).

Diante do percurso histórico, legal e pedagógico exposto, demonstra-se que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se configura como uma modalidade perpassada por avanços normativos, e também por tensões entre o que está previsto nas políticas educacionais e o que se efetiva de fato no cotidiano escolar. Esses limites têm impacto de forma direta no ensino de língua materna, em específico no diz respeito à identificação das especificidades e das trajetórias dos sujeitos da EJAI. E partindo desse contexto que o capítulo seguinte discute as concepções de língua e de ensino que orientam os materiais didáticos, com ênfase no livro didático, buscando compreender como tais concepções se articulam ou se distanciam das experiências e vivências dos estudantes jovens, adultos e idosos.

3. DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJAI: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O TRABALHO DO PROFESSOR

Este capítulo, discute as concepções de língua e de ensino que dão sustentação as práticas pedagógicas e, de modo específico, apresenta a organização dos materiais didáticos utilizados na EJAI. Para tanto, partimos do entendimento de que toda proposta de ensino de língua está alicerçada, ainda que de maneira implícita, em determinadas perspectivas teóricas sobre o que é a língua, quem é o sujeito que a utiliza e como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, o capítulo movimenta um apanhado histórico e teórico das principais concepções de língua que influenciaram o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. São discutidas concepções que compreendem a língua como sistema, como expressão do pensamento, como código e, sobretudo, como prática social e interacional. Essas abordagens são consideradas a partir das contribuições de autores como Bakhtin (1929), Geraldi (1997), Koch (2009) e Travaglia (2001), entre outros, colocando em evidência como cada perspectiva implica diferentes modos de compreender o sujeito da linguagem, o texto, o discurso e a função social do ensino de língua.

Discute-se, como diferentes concepções de ensino - prescritivo, descritivo e produtivo - coexistem nos materiais didáticos e como essas abordagens podem tanto beneficiar ou limitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, em especial em um contexto marcado pela diversidade de trajetórias escolares, sociais e linguísticas.

Além disso, o texto estabelece um diálogo com as especificidades da EJAI, levando em consideração os sujeitos que a compõem. A partir das contribuições de Freire (2014) e de autores da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, acentua-se a necessidade de um ensino de língua que perceba o aluno como sujeito histórico, social e discursivo, capaz de participar ativamente da construção de sentidos, bem como utilizar a linguagem como instrumento de inserção social

3.1 Alfabetização e letramento: discussões fundamentais no ensino de Português

Ao discutir a alfabetização no Maranhão, faz-se necessário compreender que esse processo não se limita apenas ao domínio do código escrito. Isso uma vez que, para estudantes da EJAI, alfabetização e letramento formam dimensões que são

complementares: enquanto a primeira faz referência à aprendizagem do sistema de escrita, o segundo engloba as práticas sociais de uso da leitura e da escrita e sua funcionalidade na vida cotidiana.

Desse modo, discutir a EJA exige necessariamente o diálogo com as noções de alfabetização e letramento, pois esses processos constituem a base das práticas educativas voltadas a esse público.

Kleiman (2005), diz que a alfabetização compreende o processo de aquisição das primeiras letras e envolve uma série de operações cognitivas, estratégias e práticas que mobilizam aspectos físicos, mentais e emocionais do aprendiz, objetivando à compreensão do sistema da língua escrita. A autora destaca que a alfabetização é um processo indissociável do letramento, sendo condição necessária, ainda que não suficiente, para que o indivíduo seja considerado plenamente letrado. Ressalta ainda que, por exigir o domínio do sistema alfabético e ortográfico, a alfabetização necessita de um ensino sistemático, diferenciando-se das demais práticas de letramento, que podem ser aprendidas pela observação das práticas sociais.

Aliado a isto, a autora explica que o letramento não se confunde com a alfabetização, embora a inclua, pois ambos estão interligados. A autora ressalta que a distinção entre os dois conceitos é relevante, visto que cada um cumpre um papel específico no que diz respeito as práticas sociais. Nesse sentido, a alfabetização é compreendida como uma das práticas de letramento, integrando o conjunto de usos sociais da escrita desenvolvidos especialmente no contexto escolar.

Kleiman (2005) esclarece que, embora um adulto possa assimilar a função das letras, isso não o torna alfabetizado se ele não dominar efetivamente a leitura e a escrita. Por outro lado, aquele que compreende o uso social de textos como bilhetes, cartas e rótulos já participa, ainda que de forma limitada, das práticas letradas de sua comunidade, sendo, portanto, considerado letrado.

É importante destacar que, na década de 1980, havia pesquisas que investigavam as práticas sociais de uso da escrita em que foi observada a necessidade de um conceito capaz de evidenciar os aspectos sócio-históricos dessas práticas, portanto, sem as limitações associadas à noção tradicional que envolve a alfabetização. É nesse cenário que surge o termo letramento, projetado para contemplar um conjunto mais amplo de usos da escrita que já transformavam a sociedade, levando em consideração, mas não se restringindo, às práticas escolares.

Kleiman (2005) destaca que é de suma importância, no âmbito científico, adotar conceitos precisos e inequívocos. Ainda que haja a defesa sobre a perspectiva que o letramento seria apenas uma ampliação do significado de alfabetização, essa interpretação reduz a complexidade do fenômeno. O termo *Letramento* surge carregado de novas associações, como, por exemplo, a articulação com a oralidade e com linguagens não verbais, dimensões ausentes da definição tradicional de alfabetização. Nessa direção, pesquisadores internacionais influenciados por perspectivas freirianas, como David Barton e Brian Street, também identificaram essa necessidade conceitual e passaram a utilizar *literacies*, no plural, para dar conta dessa multiplicidade de práticas (Kleiman, 2005).

Nessa perspectiva, a autora aponta que, nas sociedades modernas e tecnologicamente desenvolvidas, a escrita está presente em praticamente todas as atividades realizadas no dia a dia. Desse modo, para os grupos letrados, ela se torna uma prática tão naturalizada que seu uso passa despercebido. Contudo, ações simples como fazer compras, ler rótulos ou preencher um cheque, atividades que parecem rotineiras para quem domina a escrita, apresentam-se como grandes desafios para aqueles que não tiveram acesso à escolarização ou foram excluídos precocemente do ambiente escolar.

Desse modo, Kleiman (2005) coloca, ainda, que a presença da escrita passa por variações conforme o contexto social e geográfico, sendo mais evidente em grandes cidades e menos em zonas rurais. Nesse caso, o objetivo pode ser outro, como: apontar lugares que se iriam se beneficiar com placas e letreiros escritos, como: "É proibido jogar lixo!", "Perigo!" e outros. A autora vem destacando que essa diversidade de usos evidencia como o letramento vai além do espaço escolar, manifestando-se diretamente nas práticas sociais cotidianas e, por sua vez, refletindo a complexidade da sociedade moderna, em que a escrita assume diferentes funções e significados.

Nessa direção, ainda segundo Kleiman (2005), ao passo que é ensinado uma criança, jovem ou adulto a ler e escrever, esse processo vai além da simples aquisição do código escrito, pois o aprendiz durante o processo passa a se inserir nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, encontrando-se, assim, em processo de letramento. Desse modo, a autora apresenta que "Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana". (Kleiman, 2005, p.5)

Essa ampliação de perspectiva é essencial para compreender as condições de permanência do estudante, uma vez que o material didático utilizado em sala de aula pode

favorecer ou dificultar tanto a alfabetização quanto o letramento, impactando diretamente o engajamento e a continuidade dos estudos na EJAI.

Apontar as características dos alunos que compõem a EJAI e apresentar os desafios próprios dessa modalidade é, na verdade, destacar a invisibilidade e o silenciamento a que esses indivíduos, frequentemente, estão sujeitos. Muitas vezes, suas vozes são silenciadas, e suas realidades, negligenciadas. Ao trazer esses temas à tona, busca-se refletir sobre as barreiras que esses estudantes enfrentam para terem suas histórias e necessidades reconhecidas, assim como a importância de proporcionar um espaço de escuta e de valorização de suas trajetórias e conquistas.

Nesse sentido, a valorização da voz dos alunos na EJAI está ligada à promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e de caráter acolhedor. Assim, conforme observado por Soares (2004), o processo de alfabetização e letramento não devem ser compreendidos apenas como habilidades técnicas, mas como processos sociais que envolvem a construção de significados e identidades. Nesse contexto, é essencial que os educadores, como pontua a referida autora, que reconheçam e valorizem as experiências de vida dos alunos, proporcionando um espaço onde eles se sintam respeitados e capacitados a expressar suas opiniões e perspectivas.

Soares (1998) discute o letramento como sendo um fenômeno social que vai além da mera decodificação de palavras, dando ênfase sua relação com a prática cotidiana e com a interação social. Para a autora, o fato de ser letrado significa não apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de usar essas habilidades de maneira significativa nos diversos contextos sociais, ou seja, realizar o uso social. Essa abordagem expande a compreensão do ensino da língua, pois destaca que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas em meio a práticas discursivas que possibilitam a construção de sentidos e a participação ativa do indivíduo na sociedade.

A concepção de Bakhtin (1997) sobre a linguagem com atividade dialógica, fundada na interação, é fundamental quando pensamos em um ensino que vê os alunos como sujeitos carregados de sentidos construídos nas relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. Para o autor, todo ato de comunicação está inserido em um contexto social, histórico e ideológico, e os sentidos são produzidos a partir das relações estabelecidas entre interlocutores. Desse modo, essa concepção reforça a ideia de que a língua não é um sistema engessado, mas um espaço de interação e negociação de significados. Nas palavras do referido autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (Bakhtin, 1997, p. 280).

O autor defende que o modo como a linguagem é utilizada varia de maneira considerável, nas diferentes esferas da comunicação, ou seja, com diferentes campos da atividade humana, tais como o cotidiano, científico, técnico, artístico, político, educacional, onde a linguagem é utilizada e organizada. As atividades humanas que envolvem a interação verbal, desde conversas cotidianas até pesquisas científicas ou livros didáticos, circulam como enunciados, como gêneros do discurso.

A voz dos alunos na EJAI, os relatos de suas histórias de vida são enunciados que desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade e justiça social que acontece na escola, no ensino de língua materna. Ao reconhecer e valorizar suas experiências de vida, os educadores não apenas fortalecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também atuam diretamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), os enunciados são elaborados como resposta de sujeitos sócio-historicamente situados e direcionados a interlocutores, que ao responderem manifestam sua compreensão ativa, e fazem de cada enunciado um elo na cadeia do grande fluxo de comunicação verbal. A compreensão responsiva ativa pode se manifestar imediatamente por meio de palavras externadas ou ainda pelo silêncio carregado de palavras interiores. O autor, enfatiza que a compreensão responsiva está enraizada nas experiências e contextos individuais.

Desse modo, na EJAI, é extremamente importante valorizar e integrar as experiências de vida dos alunos mais velhos. Muitos adultos mais velhos podem trazer um acúmulo significativo de conhecimento e sabedoria acumulada ao longo dos anos, que pode influenciar sua maneira de aprender e interagir na sala de aula.

3.2 O professor da EJAI e leitura do mundo dos alunos

À luz das discussões apresentadas até aqui, faz-se pertinente mencionar neste subtópico um relato oriundo de minha vivência enquanto docente da EJAI, desenvolvida

na zona rural do município de Codó. Ressalta-se que tal relato refere-se a atividades desenvolvidas, em 2022, antes da pesquisa do mestrado, são dados relevantes que ajudam a refletir sobre as vozes de idosos sobre como compreendem a escola em suas vidas.

Dentre as falas, enquanto enunciados responsivos, que ouvi em 2022, e me inquietaram estão:

Papagaio velho não aprende a falar

Dita por Maria, uma senhora de quarenta e nove anos de idade, mãe e avó, que tem como atividade de renda a quebra e venda do coco babaçu e a fabricação do azeite para a comercialização, teve que parar seus estudos, na época, para ajudar na criação de seus irmãos. Durante as atividades de ensino, a estudante, ao sentir dificuldade nas atividades apresentadas em sala, seguida de mais dois alunos, citava, como um eco, como falas de exclusão que me remetiam ao que diz Bakhtin (1997) sobre a construção do dizer como enunciados que sempre respondem, que recuperam já ditos e que continuam ressoando.

Quero apenas aprender a escrever meu nome

Sem ter frequentado uma sala de aula, José, ainda não conhecia as letras do alfabeto e nem seus respectivos sons. Durante nossas interações, relatou não ter conseguido frequentar uma sala de aula, pois a sua prioridade, em virtude de sua situação financeira, era trabalhar. Durante as aulas, o estudante externou que gostaria apenas de aprender a escrever seu próprio nome.

Aprender a escrever o próprio nome está diretamente ligada ao desejo de participar ativamente de práticas sociais, construção da identidade do indivíduo e a autoestima. Ao assinar o próprio nome, o indivíduo está interagindo com algumas demandas sociais, como ao poder assinar seu próprio nome em documentos. Contudo, ainda enfrente diversos obstáculos no que diz respeito a outras práticas sociais. Neste sentido, Sabino (2008) aponta que:

Ler representa também uma dimensão da inclusão social. Os analfabetos no sentido literal do termo e os analfabetos funcionais são pessoas que sentem, a cada passo, o peso da exclusão social. Ela manifesta-se de diversas formas, entre as quais, por exemplo, a falta de autonomia para se orientar numa zona desconhecida de uma cidade, a deficiente compreensão de um filme legendado, o não acesso a informações que diversas entidades e organizações afixam nas suas vitrines. São dificuldades reais da vida cotidiana que afetam a qualidade de vida destas pessoas (Sabino, 2008, p. 3).

Na mesma direção, o “apenas” chama atenção, pois remete à possibilidade de internalização de um discurso que limita as expectativas educacionais do estudante. Nesse sentido, o uso do “apenas”, aliado às baixas expectativas educacionais, reafirma que o lugar do adulto e do idoso não é em sala de aula, trazendo à tona todo o caminho que o estudante outrora percorreu em uma primeira tentativa de acesso à educação, podendo remeter ao fracasso ou à exclusão social. Os estudantes reconhecem a importância basilar de ser capaz de assinar o próprio nome como o pontapé inicial para a inclusão social e cidadania, e buscam na EJAI a possibilidade de serem participantes, de poder interagir, de serem “vistos” para além da assinatura com a digital.

As falas de 2022, não são enunciados isolados e distantes dos dias atuais, ao contrário, no desenvolvimento da pesquisa de mestrado, na escrita dos alunos, que são participantes de nossa investigação atual, lemos mais que a história de vida de quem escreve, lemos já ditos que fazem parte da vida de quem está na EJAI.

Apresentamos, a seguir, consta um trecho de autobiografia, produzida no desenvolvimento desta pesquisa, no ano de 2025, os quais confirmam e materializam os aspectos postos nos relatos anteriores. A aluna Conceição, ao relatar sua trajetória de vida e escolarização tardia, diz:

Como eu gostaria de aprender mais conhecimento, ler e escrever. Eu nasci no município de Codó, vim para Codó com quinze anos de idade. Com vinte anos, arrumei um emprego na prefeitura. Trabalhei trinta e três anos de serviço de carteira assinada. Fui zeladora. Mesmo assim, sempre tive vontade de aprender mais, de ler e de escrever. (Conceição, aluna da EJAI, 2025)

O relato de Conceição evidencia que, ainda com uma longa trajetória de trabalho formal, o acesso ao conhecimento escolar foi historicamente negado ou adiado. Desse modo, os enunciados aqui apresentados mostram, que a EJAI representa um espaço de esperança e de tensão, assim os discursos de sobre a escola, convive com o desejo de ressignificação da própria trajetória.

Nesse sentido, Oliveira (2007) traz à tona que o grande desafio enfrentado pelos educadores da EJA em trabalhar a heterogeneidade sociocultural dos educandos. Apesar dos esforços para agrupar alunos com características semelhantes, as turmas são sempre compostas por indivíduos diversos. Nenhuma sala de aula é homogênea, e o trabalho

pedagógico deve considerar essa multiplicidade. A realidade recorrente da EJAI inclui diversidade etária, diferentes níveis de aprendizagem, interesses e graus de motivação, aspectos que precisam ser levados em conta na construção de um currículo que promova o diálogo entre essas diversidades (Porcaro, 2011).

Dessa forma, podemos inferir que a fala dos estudantes pode ser vista como uma manifestação de um discurso de exclusão, de quem se sente marginalizado e acredita que o sistema educacional não está projetado para seu sucesso. O analfabetismo é frequentemente associado à vergonha, não tanto para o país, mas para os próprios indivíduos analfabetos. Como exemplificado por Freire (2001), a superação do analfabetismo traz uma mudança significativa na autoestima, ilustrada na transformação de Pedro, que passa da vergonha para o orgulho ao aprender a ler. Além disso, Freire discute a noção de "inferioridade natural" atribuída aos analfabetos, sugerindo que esses indivíduos, influenciados pelos mitos da cultura dominante, muitas vezes não reconhecem o impacto transformador de suas ações no mundo.

Estimular os estudantes é essencial, uma vez que diante dos avanços digitais e tecnológicos a leitura é essencial para o desenvolvimento e a interação social, mediando tarefas cotidianas como pegar um ônibus realizar autoatendimento bancário e acessar instituições informatizadas. Embora a leitura facilite o acesso ao conhecimento, fatores sociais, econômicos e políticos impedem que todos usufruam dos benefícios da cultura letrada (Sousa, 2003).

Podemos observar que a fala dos alunos é perpassada por diferentes atravessamentos que, por sua vez, os colocam no lugar de que não vai conseguir e não é apto para retomar a sala de aula e prosseguir com seus estudos. Portanto, podemos constatar como essas falas constituem-se como uma verdadeira arena de lutas sociais e não apenas meras expressões individuais, refletem lutas sociais mais amplas.

Ainda nesse contexto, a fala é um movimento de resistência, ao passo que os estudantes expressam seus desafios e dificuldades, eles também estão expressando um ato de resistência as narrativas que os desqualificam. É nessa conjuntura que podemos observar as relações de identidade e poder sendo evidenciadas em sala, na medida que os alunos falam deles mesmos e de suas experiências dentro da escola e fora dela, revelam dinâmicas de poder, os estudantes absorvem, negociam e, por vezes, subvertem os discursos que tentam defini-los.

Assim, a sala de aula constitui-se como um espaço que tem o potencial de transformar vidas diretamente, onde as falas externadas podem ser revertidas e levar à emancipação dos alunos.

3.3 Ensinar guarda uma concepção de língua e de ensino

Pensar o ensino de língua na EJAI implica em buscar compreender o apanhando histórico que contempla alguns fatos marcantes que envolvem a temática. Neste sentido, cabe destacar que as perspectivas teóricas sobre tal ensino são diversas e podem ser classificadas em diferentes abordagens, cada uma representada por autores singulares que refletem concepções variadas sobre o que é a língua, como deve ser ensinada e qual o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que a concepção de ensino de língua influencia a organização dos livros didáticos e como ele é conduzido em diferentes contextos, incluindo a EJAI. Além disso, essas concepções podem coexistir nos materiais didáticos, dependendo da abordagem pedagógica adotada.

Como questão inicial, Nunes (2017, p.8) reflete:

Os estudos sobre a língua(gem) sempre foram/são uma preocupação do homem; até hoje buscam-se respostas para perguntas que nos inquietam e que, possivelmente, para elas, nunca teremos resposta única: como falamos? Por que falamos? Quais as relações existentes entre língua e fala? Afinal, o que é mesmo uma língua? Seria ela uma nomenclatura das coisas ou uma representação do pensamento? Um processo de interação verbal? Instrumento de comunicação? Uma capacidade inata? Materialização de discursos histórica e ideologicamente construídos? Isso somente para fazer algumas perguntas retóricas, num universo que nos dá a condição de levantar inúmeras outras.

O autor apresenta questões que constantemente reverberam o imaginário do ser humano, acerca de uma atividade dita ‘simples’ que é a fala. Por meio dela, nos comunicamos, somos compreendidos, temos nossas vozes ouvidas em diferentes contextos, seja em uma reivindicação social, ou em uma mensagem falada para quem amamos. Para nós, professores, a fala é instrumento de trabalho, que gera impacto e tem o potencial de transformar realidades, ou seja, este ato é primordial para a preservação da sociedade em que vivemos.

Saussure (2006) aponta que, embora a linguagem seja um fenômeno heterogêneo, a língua pode ser considerada um sistema homogêneo, formado por signos

cuja essência está na relação entre sentido e imagem acústica. Ao longo de sua obra, o autor enfatiza a noção de língua como um sistema estruturado, no qual os elementos só adquirem significado a partir das relações que estabelecem entre si. Dessa forma, compreender a língua implica analisar as interações entre suas unidades, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre sua organização e funcionamento.

Este entendimento nos apresenta encadeamentos importantes para o ensino de língua, pois enfatiza que a aprendizagem não deve se limitar à memorização de regras ou palavras soltas, mas deve levar em conta o funcionamento desse sistema que é vivo e dinâmico. Além disso, ampliamos nosso entendimento para compreender que a língua é um fenômeno social e histórico, que se transforma continuamente a partir do uso dos falantes.

Pensar nos sentidos acima expostos é considerar a importância que essa distinção produz para o ensino da língua. Quando colocamos que a língua é um sistema de regras próprias, faz-se necessário que seu ensino vá além da memorização de normas processo este que ainda é por vezes realizado nas instituições de ensino e leva em conta seu funcionamento real. Da mesma forma acontece com a fala enquanto manifestação concreta desse sistema, não pode ser vista apenas como um reflexo mecânico das regras gramaticais, mas sim como um espaço de criatividade que promove por sua vez, interação social.

Neste sentido, Geraldi (2005, p.15) contribui que:

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Assim, a língua está profundamente enraizada nas relações humanas e nas estruturas e relações de poder, pois, ao passo que ela é um mecanismo de comunicação, é também um reflexo das dinâmicas sociais e carrega as marcas das desigualdades e das experiências dos falantes. Ao falar sobre o cenário brasileiro, o autor chama atenção para o caráter excludente que a língua apresenta, uma vez que a valorização de determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras e a forma como determinados grupos são silenciados revelam que a linguagem não é neutra, mas faz parte de um cenário maior de

exclusão e privilégio. Assim, podemos utilizar os termos dominação e resistência, pois, se por um lado a língua é excludente e reforça desigualdades, por outro também é um meio de afirmação identitária e luta social.

No que diz respeito a este ponto, Bakhtin contribui:

A Lingüística do século XIX - a começar por W. Humboldt-, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como algo acessório; passava-se para o primeiro plano a função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação. Eis a célebre fórmula de Humboldt: "Abstraído-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho." A escola de Vossler passa a função dita expressiva para o primeiro plano. Apesar das diferenças que os teóricos introduzem nessa função, ela, no essencial, resume-se à expressão do universo individual do locutor. A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo. Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal. E, quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor. O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. A língua só requer o locutor - apenas o locutor - e o objeto de seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência (Bakhtin, 2011, p.289).

O autor traz como, historicamente, as teorias da linguagem colocaram a função comunicativa da linguagem em um papel secundário, destacando em seu lugar aspectos individualistas, psicológicos ou idealistas do uso da língua. Bakhtin começa mencionando Wilhelm von Humboldt, pensador do século XIX, que observava a linguagem sobretudo como uma ferramenta interna do pensamento individual sendo algo que o ser humano utilizaria para organizar e também para expressar o próprio raciocínio, de forma isolada, sem interlocutor. Esse aspecto apresenta uma visão monológica da linguagem: o sujeito fala para si mesmo, e a comunicação com o outro é apenas um "acessório".

Assim, cabe ressaltar que o autor está chamando atenção para o seguinte aspecto: essas teorias apresentam falhas em compreender a linguagem como um fenômeno essencialmente dialógico. Para Bakhtin, a essência da linguagem está na interação. Nessa perspectiva, a linguagem não nasce de um indivíduo isolado, mas do contato entre vozes, discursos e pontos de vista. Desse modo, as colocações do autor sinalizam muito além de uma discordância teórica, ele propõe uma mudança de paradigma, sendo assim, ao invés de entender a linguagem como uma atividade solitária do pensamento ou da expressão

interior, ela a vê como uma ação que é social, situada, orientada para o outro e atravessada por valores e ideologias. Nessa direção, chegamos ao ponto de que a linguagem só tem sentido dentro da cadeia de enunciados, no diálogo constante entre o que foi dito antes e o que virá depois.

Em consonância com o exposto, Geraldi (2005) destaca que o estudo da língua deve ir além da simples categorização de frases, como afirmativas, interrogativas ou imperativas, tradicionalmente presente nos livros didáticos. O objetivo deve estar na compreensão das relações estabelecidas entre os falantes durante a interação, levando em consideração os compromissos comunicativos e as condições que possibilitam determinados usos linguísticos em contextos específicos. Assim, mais do que classificar estruturas gramaticais, é essencial analisar como a linguagem funciona na construção do sentido e nas dinâmicas sociais em que está inserida.

As perspectivas teóricas sobre o ensino da língua nos ajudam a pensar que ensinar a língua a falantes dessa língua não é uma atividade linear e uniforme. Desse modo, Koch (1993) aborda três concepções de língua e sua relação com o sujeito. A primeira compreende a língua como um instrumento à disposição dos indivíduos, concedendo ao falante total conhecimento sobre seu discurso e intenções. A segunda perspectiva, influenciada pela teoria do assujeitamento, aponta que o sujeito não é autônomo, mas determinado por discursos preexistentes e ideologias que desenham sua fala. Já a terceira abordagem compreende a língua como um espaço de interação social, nesse espaço os sujeitos participam ativamente da construção do sentido e da realidade. Dentro do exposto, a autora mostra que a visão adotada sobre a linguagem impacta diretamente a maneira como compreendemos o papel do sujeito no processo comunicativo.

Koch (1993), levanta uma importante crítica à visão tradicional de linguagem, ao trazer a ideia de que a concepção de sujeito está intimamente ligada à forma como se entende a própria língua. A autora diz que ao reduzir o sujeito à esfera individual e psicológica, ignoram-se os aspectos sociais, históricos e ideológicos que permeiam os atos de linguagem. Essa visão, ainda presente em muitas práticas escolares, limita a compreensão do sujeito como produtor de sentidos em interação com o outro e com o mundo. Refletir sobre a linguagem apenas como um espelho do pensamento é também restringir o papel do sujeito à emissão de mensagens, e não à construção compartilhada de significados.

Em contraposição à concepção tradicional que entende a língua apenas como expressão do pensamento individual, a autora propõe uma abordagem que enfatiza seu caráter social e interativo.

A concepção de *sujeito* da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, a concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (Koch, 1993, p.13-14).

Nessa mesma direção, cabe apresentar ainda que ao contrário da visão tradicional, que entende a língua como uma simples representação do pensamento corresponde a uma noção de sujeito psicológico e individual. A concepção de língua como estrutura, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Já a perspectiva interacionista, defendida por pela autora, vê o sujeito como socialmente constituído e a linguagem como um fenômeno dinâmico, no qual os significados emergem da interação.

Ainda segundo Koch (1993), a concepção de texto está relacionada de maneira direta às noções de língua e sujeito adotadas. Ou seja, quando a língua é vista como uma representação do pensamento e o sujeito como plenamente consciente de seu dizer, o texto por sua vez é compreendido como um produto lógico advindo da mente do autor, pertencendo ao leitor apenas captar essa mensagem de forma passiva. De maneira semelhante, na perspectiva da língua como código e do sujeito como determinado pelo sistema, o texto se reduz a uma codificação explícita, e a compreensão acaba limitada à decodificação da mensagem sem maior participação ativa do leitor.

Por outro lado, na visão interacionista da língua, que considera os sujeitos como agentes ativos na construção social do discurso, o texto é entendido como um espaço de interação, no qual os interlocutores se constroem mutuamente. Nesse contexto, o significado não está dado de forma fixa, mas emerge do diálogo, exigindo do leitor não apenas a identificação dos elementos linguísticos, mas também a mobilização de seus conhecimentos sociocognitivos para a construção do sentido no evento comunicativo.

A concepção de sujeito da linguagem está relacionada à ideia de língua adotada. Nesse caso, Koch (2009) revela que quando a concepção de língua é colocada como representação do pensamento, o sujeito é visto como um indivíduo autônomo, psicológico, que é responsável por suas vontades e ações. Nessa perspectiva, o sujeito

elabora mentalmente uma ideia e espera que o outro a compreenda como foi concebida. Todavia, esse sujeito não está isolado, pois sua constituição acontece meio social e histórico, o que lhe permite desenvolver a capacidade de interação com os demais. Por isso, compreende-se que o sujeito é, ao mesmo tempo, social e interativo, ainda que mantenha domínio sobre suas ações.

Dada as colocações acerca das concepções de língua, importa-nos evidenciar o que Koch (1993, p.44) reflete:

Em última análise, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia não são estáticos, (re) constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro de diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Nessa perspectiva, podemos observar que língua não poder ser concebida como sendo algo que é separado dos sujeitos que a utilizam e conseqüentemente nas interações discursivas nas quais estão inseridos. Quando analisamos o discurso, não basta levar em consideração apenas a estrutura da língua; é importante levar em conta os conhecimentos compartilhados socialmente bem como as condições históricas e situacionais que influenciam a produção de sentido. Isso se dá porque o encadeamento discursivo, ou seja, a forma como os textos e falas se organizam para assim produzir significados, depende dessas construções sociais e históricas, que são continuamente ressignificadas pelos interlocutores.

Em convergência às concepções apresentadas, Geraldi (2005) aponta que os linguistas consideram sobre o qual é, de fato, o verdadeiro significado de ensinar a língua portuguesa, indagando se essa prática não seria equivalente a ensinar algo óbvio para quem já o domina. Eles questionam até que ponto e de que forma é possível ensinar a língua materna a indivíduos que já a utilizam plenamente em sua comunicação cotidiana. Essa reflexão leva a indagações sobre o ensino da norma culta, da língua escrita, e também sobre a necessidade de desenvolver no falante a capacidade de reconhecer e se posicionar diante dos diferentes níveis, registros e usos da linguagem que já fazem parte de seu repertório linguístico.

Assim:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. Três razões: o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil—o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas (Geraldi, 2005, p.29).

Neste sentido, o autor apresenta para discussão escola que por sua vez deve não apenas ensinar o português padrão, mas garantir sua efetiva aprendizagem. Ele critica a ideia de que não se deve exigir seu domínio por alunos que utilizam variedades não padrão, pois essa visão se baseia em um preconceito sobre a suposta dificuldade desse registro. Para ele, os desafios no aprendizado do português padrão não são linguísticos, mas sociais e educacionais. Além disso, destaca que o padrão carrega valores sociais, não implica perda de identidade e não é excessivamente difícil, já que os alunos dominam o sistema linguístico em outra variante. Assim, negar seu ensino seria excluir a própria língua do ambiente escolar, prejudicando a inserção social e profissional dos alunos.

Na mesma direção, Melo (1979) apresenta, para discussão, que o baixo desempenho linguístico dos estudantes, tanto relacionado à modalidade oral quanto no que diz respeito à parte escrita, é, de maneira frequente, apontado como um dos principais problemas da chamada crise educacional brasileira. Muitos argumentam que os jovens enfrentam dificuldades para expressar suas ideias de forma articulada, o que reflete diretamente na qualidade das redações. Embora algumas dessas críticas carreguem certo preconceito, é indiscutível que há um problema no ensino de língua portuguesa, que não tem conseguido garantir um aprendizado eficaz. No entanto, esse cenário não pode ser atribuído unicamente aos professores, pois suas condições de trabalho são precárias, com salários baixos e falta de investimentos na educação, o que compromete a qualidade do ensino.

Nessa conjuntura, Travaglia (2001), na obra *Gramática e Interação*, inicia o tópico apresentando uma pergunta interessante: “Para que se dá aula de uma língua para seus falantes?” ou “Para que se dá aula de português para falantes nativos de português?”

Dentre as respostas possíveis, estão:

O ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. A competência gramatical ou lingüística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão.

a) capacidade formativa, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado.

b) capacidade transformativa, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir, etc.) e com diferentes fins, um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita.

c) capacidade qualificativa, que possibilita aos usuários da língua dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. (Travaglia, 2001, p. 17-18).

Os apontamentos do autor nos levam a refletir sobre algo essencial no que diz respeito à competência lingüística, mais precisamente no contexto do ensino de língua materna. Ela não é limitada ao domínio das regras gramaticais, no sentido tradicional, mas é manifestada como uma habilidade dinâmica, interativa e produtiva que, no uso cotidiano, todo falante desenvolve. O autor amplia a visão para além da simples correção estrutural e aponta três dimensões fundamentais da competência: a formativa, a transformativa e a qualificativa. Cada uma delas apresenta aspectos práticos da linguagem, como a produção, a reformulação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais.

Desse modo, pontuo, ainda, que essa abordagem nos convida a refletir e a repensar o papel da escola como um espaço onde, de fato, essas capacidades são desenvolvidas, em vez de, em muitos casos, atuar como reprodutora de regras fixas. Assim, o autor nos convida a enxergar também o ensino de língua não apenas como “falar certo”, mas como um processo de formação de sujeitos críticos, criativos e competentes no uso da linguagem para se expressarem e interagirem.

Aliado aos fatores apresentados, um dos maiores desafios do ensino de língua portuguesa de modo geral e na EJAI, segundo Gnerre (1978), é o fato de que a abordagem do ensino da língua precisa levar em consideração as variedades lingüísticas presentes na sala de aula, uma vez que elas refletem diferenças regionais e sociais. Neste sentido, é valido ressaltar que a democratização da escola trouxe um público mais diversificado, ampliando o contato com formas de fala que, historicamente, foram marginalizadas. No entanto, a ideia de que apenas uma variedade é legítima decorre de fatores históricos, políticos e econômicos, e não de uma suposta superioridade intrínseca dessa norma.

Afinal, o valor de uma variedade linguística está diretamente ligado ao prestígio e ao poder social de seus falantes.

Nessa direção, Travaglia (2001) apresenta três perspectivas de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É, ao mesmo tempo, prescritivo, pois a cada "faça isto" corresponde um "não faça aquilo". Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém, mostrando como podem ser utilizadas. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas. Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade (Travaglia, 2001, p. 38).

O autor reflete, nesse primeiro momento, em duas perspectivas distintas sobre o ensino da língua, apresentando como a linguagem opera, destacando que o ensino da língua pode seguir diferentes orientações, ou seja, enquanto o modelo prescritivo impõe normas e busca corrigir o modo de falar do aluno com base na variedade culta, o modelo descritivo valoriza e leva em consideração as competências linguísticas já adquiridas, procurando compreendê-las e alargar seu uso consciente.

Travaglia (2001) aponta a importância de um ensino que respeite a diversidade linguística e reconheça o papel social da linguagem e apresenta a terceira concepção: o ensino produtivo, que tem como propósito desenvolver no aluno novas habilidades linguísticas, ampliando suas capacidades de uso da língua materna de forma mais eficaz. Trata-se da perspectiva adequada para alcançar a competência comunicativa, pois ele é voltado para a obtenção de novas habilidades linguísticas, como, por exemplo, o domínio da norma culta e da variedade escrita da língua, sendo esta última, em especial, em falta no repertório dos alunos ao ingressarem na escola.

Ainda que as três abordagens de ensino (prescritiva, descritiva e produtiva) possam existir simultaneamente, conforme os objetivos didáticos, há uma aceitação maior para o ensino prescritivo que, como o autor aponta, tem sido excessivamente valorizado nas aulas de língua materna, o que acaba repercutindo em prejuízo das outras abordagens,

como, a exemplo, da produtiva, que contribui de maneira mais efetiva para uma formação linguística ampla e significativa, essencial à vivência social dos alunos.

A principal função da escola na educação linguística é preparar os indivíduos para atuarem de forma autônoma nos quatro aspectos da língua: leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos. Dessa forma, além de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, a escola deve proporcionar aos alunos, habilidades para ler, produzir textos, compreender o uso de elementos linguísticos e se expressar oralmente em diversos contextos (Cobucci; Machado, 2023).

Levando em consideração os apontamentos das autoras, faz-se necessário pensarmos que ao assumir a responsabilidade de promover uma educação linguística que propicie autonomia e participação social, a escola vai além de uma simples transmissão de conteúdos e passa a figurar como intermediária de práticas que possibilitem aos alunos compreender e usar a língua em situações reais. Esse cenário torna-se ainda mais urgente no contexto EJAI, em que os sujeitos chegam à escola trazendo expectativas e necessidades específicas. É justamente nesse espaço que se articula a reflexão de Freire, para quem o processo educativo deve possibilitar que esses estudantes avancem em direção aos seus próprios objetivos, reconhecendo-se como protagonistas de sua formação.

Freire (2014) enfatiza a importância de a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ser capaz de engajar os alunos em direção aos seus próprios objetivos, não apenas transmitindo conteúdos, mas também promovendo a conscientização, o que transforma o processo educativo em uma prática política. É essencial que o estudante da EJAI seja reconhecido como um sujeito ativo, pois, se isso não for levado em conta, há o risco de não haver motivação ou interesse em continuar os estudos, diante das dificuldades cotidianas.

O referido autor aponta que o processo de ensino deve primar as diferentes etapas de conhecimento que o aluno chega na escola. São esses conhecimentos que expressam a identidade cultural do aluno. “O educador deve considerar essa leitura do mundo inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social” (Freire, 2014, p.2).

A partir das discussões desenvolvidas no presente capítulo, que problematizam as concepções de língua e de ensino que orientam o trabalho pedagógico na Educação de Jovens, Adultos e Idosos faz-se possível progredir para uma análise mais situada do objeto de análise, livro didático.

O capítulo seguinte volta-se ao exame do livro didático de Língua Portuguesa adotado na EJAI, e para as práticas pedagógicas propostas, articulando-as às vozes dos alunos que fazem parte da primeira experiência docente desta autora na EJAI e serviu como questão norteadora para realização desta pesquisa. Assim, ao realizar o movimento de partir da fundamentação teórica para a articulação do material com as vozes dos sujeitos, busca-se compreender como as concepções anteriormente discutidas são materializadas.

4. LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EJAI: ENCONTRO DO CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM E VIVÊNCIA DOS ALUNOS

Este capítulo apresenta uma discussão sobre os livros e materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa na EJAI, compreendendo-os como espaços de articulação e de tensão entre os conteúdos escolares e as vivências dos estudantes. Essa discussão partindo do entendimento de que o livro didático é um objeto histórico e político, perpassado por concepções de língua e de ensino legitimadas por documentos oficiais e políticas públicas, que impactam diretamente as práticas pedagógicas.

No primeiro momento, analisa-se a trajetória e o papel do livro didático, em específico no contexto da EJAI, considerando-o tanto como recurso pedagógico quanto como produto cultural e mercadológico. Adiante, investiga-se a relação entre os conteúdos de aprendizagem e os documentos oficiais, problematizando os critérios de seleção, avaliação e distribuição dos materiais didáticos, bem como seus efeitos sobre o trabalho docente e a valorização dos saberes dos alunos.

O capítulo propõe ainda a articulação entre conteúdos escolares, memória e narrativas autobiográficas, considerando as experiências de vida dos estudantes como elementos centrais para uma aprendizagem significativa e socialmente situada. Busca contribuir para a compreensão crítica do livro didático na EJAI, não apenas no papel de suporte de conteúdos, mas também como espaço de disputas discursivas que podem, conforme sua concepção e uso pedagógico, aproximar ou distanciar o ensino de língua das experiências concretas dos sujeitos que dele participam.

4.1. Trajetória e papel do LD

A compreensão de língua não é estática e é resultado de debates e reformulações que, quando legitimados pelo Estado, impactam diretamente a educação e a elaboração do livro didático, objeto de estudo desta pesquisa, cabe colocar que, embora essa regulação busque garantir qualidade e coerência com as diretrizes educacionais, também reflete um jogo de forças em que o discurso acadêmico se entrecruza com políticas públicas, moldando o que é ensinado nas escolas.

Dessa forma, a reorganização do ensino de língua portuguesa, que passa a considerar a língua não apenas em sua estrutura, mas em seu uso social, deixa ver

discussões teóricas que receberam força no Brasil a partir da década de 1990 (Soares, 1998). Como aponta Cavalhaes (2019), essa mudança influencia a produção dos livros didáticos, uma vez que a legitimação dessas concepções nos documentos oficiais afeta diretamente os critérios de avaliação das obras.

Como apontam Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p.49):

Um marco significativo nesse processo foi a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1996. Embora criado em 1985, o programa passou a assumir um papel mais abrangente na avaliação e distribuição dos materiais didáticos. Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 49), a partir dessa alteração, o PNLD passa a ter como função principal ‘a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro’. Com isso, o governo não apenas analisa os livros, mas também decide quais podem ser adquiridos com recursos públicos, ampliando seu poder sobre o mercado editorial.

Estes aspectos nos levam aos dados desta pesquisa, que são os livros didáticos. Esta reformulação caracterizou-se como um ponto de mudança entre o governo e a produção de materiais didáticos no Brasil, haja vista que o programa já desempenhava um papel importante na distribuição de livros, mas, a partir dessa mudança, sua atuação se tornou ainda mais ampla e estratégica. Desse modo, a questão não era apenas fornecer livros às escolas públicas, mas avaliar criteriosamente os materiais e definir quais seriam adquiridos com recursos públicos.

As mudanças evidenciam como o Estado assume um papel central na regulação do mercado editorial, influenciando de maneira direta as escolhas pedagógicas feitas nas escolas. Quando o governo estabelece critérios para a seleção dos livros, não só busca garantir a qualidade do material didático, mas também molda, de certa forma, o que será ensinado nas salas de aula.

O LD apresenta-se como um dos recursos mais duradouros e amplamente utilizados no processo de ensino-aprendizagem, estando presente na memória visual de várias gerações. É importante destacar que apesar das transformações sociais e tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado, o LD mantém-se como um importante mediador na construção do conhecimento, sendo valorizado por sua capacidade de organizar conteúdos e também de orientar o trabalho docente.

Adiante, temos as reflexões de Freitas e Rodrigues (2008), sobre o meio impresso, que ao contrário de mídias como o rádio e a televisão, exige do leitor uma postura ativa, com atenção, intenção, pausa e concentração, favorecendo a compreensão e a reflexão. Além disso, o conteúdo e o projeto gráfico dos livros são pensados para atrair

o leitor, despertar seu interesse e promover a leitura, o que reforça seu papel formativo. A importância institucional do livro didático é evidenciada, por exemplo, pelos dados do Ministério da Educação, que indicam que, em 2013, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuiu mais de 132 milhões de exemplares para a educação básica, alcançando mais de 33 milhões de estudantes, incluindo os da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em nossa reflexão, entendemos que, além de seu uso pedagógico, o livro didático também deve ser visto dentro de uma lógica de mercado. Conforme apontam Arruda, Kinjo e Oliveira (2007), esse material passou a integrar um "meganegócio", uma vez que o aumento do acesso à educação ampliou a demanda por materiais escolares, gerando lucros significativos para a indústria editorial. Essa dinâmica de mercado, sustentada por políticas públicas, alimenta um ciclo contínuo de produção e consumo de mercadorias educacionais, em sintonia com interesses econômicos globais, como os do Banco Mundial, que visam manter o consumo constante.

Além disso, o processo de escolha dos livros pelo PNLD, embora apresente uma aparência democrática, restringe-se à seleção entre as obras aprovadas por uma equipe de avaliadores impossibilitando que os professores recorram a outros materiais que poderiam diversificar e aprofundar a prática pedagógica. Como ressalta Alves (2005), os manuais continuam sendo instrumentos de controle ideológico, uma vez que orientam os conteúdos de forma centralizada e desconsideram recursos complementares, como a informática ou uma bibliografia mais ampla. O livro didático é produto cultural e mercadológico, refletindo sobre os limites e possibilidades de seu uso na sala de aula, especialmente no contexto da EJA. A intenção é apontar como a trajetória, o papel e os mecanismos de produção e distribuição desse material influenciam diretamente tanto o ensino quanto a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao refletirmos sobre o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente que a forma como os conteúdos são organizados e a maneira como o docente os aplica podem influenciar significativamente a construção de saberes pelos alunos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a compreensão de alfabetização e letramento, conforme Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento não devem ser compreendidos apenas como habilidades técnicas, mas como processos sociais que envolvem a construção de significados e identidades. Nesse contexto, é essencial que os educadores reconheçam e valorizem as experiências de vida

dos alunos, proporcionando um espaço onde eles se sintam respeitados e capacitados a expressar suas opiniões e perspectivas (Soares, 2004).

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, apesar das inúmeras transformações sociais ao longo do tempo, ainda desempenha um papel importante na educação, atuando como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige do leitor atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, ao contrário de outras mídias, como a televisão e o rádio, que não necessariamente exigem que o sujeito pare para absorver o conteúdo. O livro, por meio de seu conteúdo e também de seu projeto gráfico, tem a função de atrair a atenção, despertar a intenção e promover a leitura (Freitas; Rodrigues, 2008).

No que diz respeito ao papel dos livros didáticos na EJAI, é fundamental para analisar sua evolução, seu papel na educação e as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. Desde suas primeiras versões, esse material tem sido um dos principais recursos utilizados em sala de aula, refletindo não apenas os avanços pedagógicos, mas também as influências políticas, sociais e culturais de cada época. Conhecer essa trajetória permite uma visão crítica sobre sua produção, seleção de conteúdos e impactos no processo educacional, contribuindo para um uso mais consciente e adequado às necessidades dos estudantes, especialmente em contextos como a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Santos e Fernandes (2018), a implementação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, e posteriormente do PNLD/EJA, em 2009, ampliou de maneira significativa o acesso dos estudantes da rede pública ao livro didático como um dos principais recursos utilizados em sala de aula. As autoras colocam, contudo, que esse material é atravessado por limites, uma vez que é concebido para atender a todo o território nacional, não levando em consideração, muitas vezes, a diversidade regional brasileira.

Santos e Fernandes (2018), discutem ainda que mais do que um direito estabelecido pelo PNLD/EJA, assim, posse do livro didático materializa o direito de acesso ao livro, logo, em muitos contextos, esse é o único material de leitura disponível ao estudante. Nesse sentido, em um país como o Brasil de dimensões continentais, o livro didático precisa levar em consideração a diversidade regional e sociocultural, de modo a incorporar em seu conteúdo as múltiplas identidades que caracterizam os jovens e adultos brasileiros.

Segundo Mello (2013), a produção de materiais didáticos voltados à EJAI, historicamente, está marcada por disputas e atuações de sujeitos distintos, resultando na incorporação de variados modelos, ora orientados por ações centralizadas do governo federal, ora por iniciativas descentralizadas envolvendo diferentes agentes e instituições. Na perspectiva do autor, a ausência de uma política nacional de caráter contínuo e articulada, para a produção de livros e materiais didáticos da EJAI coopera para a multiplicidade e fragmentação dessas iniciativas no território nacional. Diante desse cenário, o autor destaca ainda que professores e estudantes sempre exerceram um papel protagonista na elaboração didática voltada para essa modalidade, embora tal protagonismo nem sempre tenha sido reconhecido ou visibilizado pelas políticas e ações oficiais.

Na perspectiva de Nobre (2012), a análise de textos presentes em livros didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos coloca em evidência que, em muitos casos, esses materiais acabam por desconsiderar as condições históricas e os interesses que constituem a classe trabalhadora, ao mesmo tempo, as relações capitalistas de trabalho e os conflitos existentes entre capital e trabalho são ocultados. A autora questiona, assim, o papel desses livros como possíveis instrumentos de reprodução e disseminação da ideologia dominante no interior das classes trabalhadoras.

Segundo Da Silva e Evangelista (2025), quando nos referimos EJAI, a centralidade do livro didático se intensifica devido às limitações materiais, técnicas e funcionais que escolas que atendem essa modalidade enfrentam. Os autores apresentam que, ainda com as diversas controvérsias em torno de seu valor pedagógico, o livro-texto assume um papel fundamental tendo em vista que supre, ainda que de maneira parcial, a carência de recursos necessários ao desenvolvimento das atividades e dos conteúdos da disciplina.

Desse modo, a importância do manual didático na educação escolar atual, especialmente em uma sociedade capitalista, está relacionada às necessidades sociais e históricas que moldaram sua presença nas escolas. Desde a criação do primeiro instrumento de ensino na segunda metade do século XVII, com a obra de João Amós Comenius, o manual didático percorreu um longo caminho até se tornar uma ferramenta central na educação. Segundo Alves (2005), esse percurso histórico resultou no que é chamado de "império do manual didático", onde o uso desse recurso se consolidou como hegemônico, mas também excludente, uma vez que impôs barreiras à adoção de outros materiais didáticos no processo de ensino.

O autor apresenta ainda alguns dados do Ministério da Educação do Brasil, que apontam que em 2013, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuiria mais de 132 milhões de exemplares para a educação básica, incluindo a EJA, alcançando mais de 33 milhões de estudantes. Além disso, o país conta com programas de aquisição de apostilas que estão sendo adotados por diversos municípios. No entanto, a indústria gráfica brasileira, representada pela Associação Brasileira da Indústria Gráfica (ABIGRAF), prevê uma queda de 5,4% no faturamento do setor de manuais didáticos devido à concorrência com produtos importados, especialmente da China. Isso evidencia como a internacionalização da produção capitalista impacta também a cadeia produtiva dos manuais didáticos, tornando o mercado brasileiro mais atraente para grandes conglomerados monopolistas (Alves, 2005).

Nessa discussão sobre o livro didático, Paniago (2013, p.12) reflete:

Observa-se que “livro didático” é a denominação mais usual para esse instrumento de trabalho do professor. Porém, optamos pela categoria “manual didático” por melhor exprimir uma versão resumida e simplificada dos conteúdos desse recurso material que, na concepção comeniana, tinha a função de facilitar o ensino, de modo que qualquer pessoa pudesse utilizá-lo para “ensinar tudo a todos”. Essa pessoa – o professor – não precisaria de uma formação aprofundada dos conhecimentos necessários ao exercício da função. Bastariam, a ele, os conhecimentos essenciais à utilização dos manuais didáticos, tanto do professor quanto do aluno. Ressalta-se que a centralidade e a exclusividade que ocupam na relação educativa é que conferem a tal instrumento o caráter de manual. Sob essa perspectiva, qualquer livro utilizado pelo professor pode assumir características de manual, desde que seja utilizado como fonte única de conhecimento – mesmo porque devemos considerar que seu caráter, em princípio, é este – e que seu conteúdo seja simplificado a ponto de sonegar elementos da realidade humana que impeçam a autoconstrução do indivíduo.

Ao assumir uma posição central no processo educacional, o manual didático, conforme a concepção de Comenius, não só facilita o ensino, mas também restringe o conhecimento, uma vez que seu conteúdo simplificado pode não levar em consideração as complexidades da realidade humana. Nesse sentido, a centralidade do manual didático na educação moderna, ao promover uma aprendizagem simplificada, tem o potencial contribuir para a manutenção de uma educação de base superficial e fragmentada, que acaba não preparando o estudante para os desafios complexos do mundo contemporâneo, mas sim o condiciona a aceitar um conhecimento limitado e pré-determinado.

Segundo Paniago (2013), duas questões centrais emergem ao se refletir sobre o uso contínuo do manual didático nas escolas, apesar de sua crítica como recurso simplificador e desatualizado para a educação contemporânea. A primeira diz respeito à

sua persistente presença nas salas de aula, mesmo sendo visto como um instrumento que limita o aprofundamento do conhecimento. A segunda questão envolve os limites que o manual didático impõe ao entendimento e à capacidade de superar as desigualdades estruturais da sociedade de classes.

A instrução de Comenius, quando relacionada à divisão social do trabalho e ao modelo manufatureiro, levanta questões sobre os instrumentos adequados para implementar esse sistema educacional. Surge a dúvida de como organizar eficientemente todo o processo de ensino, considerando a necessidade de economia de tempo e redução de custos, já que o conhecimento está disperso em diversas fontes. Além disso, há o desafio de selecionar e organizar apenas as informações que seriam imediatamente úteis ao aluno, já que o conhecimento humano essencial para a formação integral do indivíduo está espalhado em várias obras e antologias (Paniago, 2013).

Para responder a essas questões é preciso recorrer a Comenius, quando diz:

[...] que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida [...] (Comenius, 2006, p. 95).

O autor defendia que o manual didático, assim como outros materiais pedagógicos, deveria estar sempre disponível aos alunos, em quantidade suficiente para toda a turma e traduzido para a língua vernacular. Essa organização permitiria evitar a perda de tempo com tarefas como ditado, escrita e tradução, possibilitando que o tempo fosse utilizado de maneira mais produtiva, focando em explicações, repetições e imitações. Tanto professores quanto alunos teriam acesso aos mesmos livros, que seriam cuidadosamente selecionados para esse fim.

[...] segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre (Comenius, 2006, p. 217).

Conforme analisado por Alves (2001), o manual didático é visto como um mediador crucial na interação entre professor e aluno, refletindo a divisão do trabalho didático estabelecida no modelo manufatureiro da escola de Comenius. Esse modelo, embora tenha sofrido modificações ao longo do tempo, mantém sua estrutura

fundamental, influenciando a prática educativa até os dias de hoje, apesar das mudanças nos métodos e conteúdo de ensino.

Alves (2001) destaca que o modelo de trabalho manufatureiro se manifestou na escola de Comenius ao introduzir a divisão das tarefas no ensino. Nesse contexto, o tradicional mestre, que era responsável por todo o processo educacional, desde a alfabetização até as disciplinas mais avançadas, foi substituído pelo "professor manufatureiro", especializado em tarefas específicas dentro da escolarização, o que o desvinculava da responsabilidade total sobre a formação dos alunos.

Segundo o autor, a objetivação e simplificação do trabalho didático, inspiradas no modelo das manufaturas, resultaram na redução dos custos de formação do professor e nos serviços escolares, o que viabilizou a ideia de universalização da educação pública, conforme defendido por Comenius. A simplificação do ensino exigiu a criação de um instrumento, o "manual didático", que atendesse a esse modelo e permitisse a aplicação do método de forma eficiente. Com isso, o professor passou a ser apenas um executor do método, com o conhecimento necessário apenas para seguir a prática proposta. Até então, os estudos dos alunos eram guiados por antologias e obras clássicas, mas o manual didático assumiu o controle das atividades em sala de aula.

4.2 Os conteúdos de aprendizagem e os documentos oficiais

Atualmente, segundo Paniago (2013), o Estado mantém quatro programas voltados para a distribuição gratuita de materiais didáticos nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Esses programas são o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), além de oferecer um acervo de obras literárias e complementares, bem como dicionários.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui materiais didáticos para todas as escolas participantes, com base em um ciclo de três anos, conforme a Resolução nº 42/2012. Essa distribuição abrange livros consumíveis para os primeiros anos de alfabetização e ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), e livros reutilizáveis para as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, dicionários são fornecidos para alunos do 1º ao 9º ano. As

escolas também recebem reposições anuais para cobrir perdas ou danos, ou para atender a aumentos inesperados nas matrículas (Paniago, 2013).

A história do livro didático na EJAI no Brasil é marcada pela luta por materiais específicos, ganhando força com o PNLD EJA (Programa Nacional do Livro Didático para a EJA) a partir de 2009, que trouxe uma política de reparação histórica, buscando materiais de qualidade e alinhados a realidade dos estudantes, superando um longo período de desassistência e reconhecendo a EJA como política de justiça social e não apenas um desdobramento do ensino regular.

Os materiais passam a ser desenvolvidos para atender as necessidades e saberes prévios dos estudantes da EJA, abordando temas como linguagem, cultura digital, mercado de trabalho, saúde e questões sociais, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização. A política busca materiais que dialoguem com a realidade dos alunos, focando na diversidade temática e na construção do conhecimento para a vida

De acordo com Batista (2005), o livro didático apresenta-se como um dos principais instrumentos de escolarização e de letramento no contexto educacional brasileiro, o que implica a necessidade de que esse material promova a articulação entre os conhecimentos sistematizados pela escola e os saberes construídos pelos alunos ao longo de suas trajetórias de vida.

É preciso promover o rompimento das barreiras preconceituosas existentes entre o que se denomina “saberes populares” e “saberes científicos” (Brasil, 2002). Os conhecimentos construídos ao longo da vida devem ser validados e valorizados, sendo os saberes científicos a sistematização de saberes já adquiridos.

Segundo Paniago (2013), ao conceder aos professores e escolas a responsabilidade de escolher os manuais didáticos, o Estado dá a impressão de estar promovendo um processo democrático. Contudo, essa escolha está limitada à lista de livros aprovados e disponibilizados pelas editoras credenciadas pelo MEC, conforme o Guia do Livro Didático. Embora o discurso oficial sugira liberdade na escolha, na prática, a aquisição de materiais fora dessa seleção não é permitida, o que questiona a genuína participação do educador nesse processo de decisão (Paniago, 2013).

Esse processo de escolha, aparentemente democrático, limita-se a oferecer ao professor a opção de escolher apenas entre os livros listados no Guia, sem a possibilidade de recorrer a materiais alternativos que poderiam enriquecer sua prática pedagógica. A possibilidade de utilizar uma bibliografia mais ampla, que vá além da simplificação dos

manuais didáticos revela que os manuais continuam a ser um instrumento de controle ideológico, com forte influência sobre o conteúdo transmitido (Alves, 2005).

No entanto, há controvérsias sobre a utilização do material didático. De acordo com Megid Neto e Fracalanza (2003), muitos professores da educação básica têm se mostrado cada vez mais relutantes em adotar os manuais didáticos tal como são apresentados pelas editoras, recusando-se a seguir rigidamente os conteúdos e abordagens propostas nesses materiais.

Segundo Saviani (1986), os manuais didáticos, ao sistematizarem os conhecimentos de maneira simplificada, acabam por transformar os saberes científicos em conhecimentos de ensino. No entanto, essa simplificação não contribui para o aprofundamento dos temas, resultando em conteúdos rasos e mal sistematizados. Como consequência, esses manuais se tornam instrumentos que dificultam o acesso a um conhecimento verdadeiramente significativo e crítico, essencial para a compreensão e transformação da realidade.

Nessa direção, Saviani (1986), aponta que o manual didático é considerado fundamental, pois é o único recurso capaz de fornecer aos alunos um conjunto de conhecimentos organizados de forma sistemática, essenciais para a educação. Embora esse recurso seja criticado pela sua simplificação, ele, paradoxalmente, oferece os elementos necessários para que os estudantes se emancipem em relação às estruturas dominantes do capital.

Paniago (2013) destaca que o manual didático limita a compreensão da relação entre homem e natureza, uma vez que não oferece aos alunos o conhecimento profundo sobre a produção material da vida e suas implicações nas condições de vida no planeta. O autor sugere que, para superar a abordagem prescritiva e adotar uma nova didática. Essa abordagem envolve o uso de recursos tecnológicos avançados, o retorno às obras clássicas e a promoção de maior autonomia tanto para professores quanto para alunos nas atividades de ensino e aprendizagem. É fundamental que livro didático possibilite ao aluno acessar cenários que dialoguem com suas vivências concretas e com a produção material da vida, memórias individuais e coletivas que se manifestam como potência para ampliar a compreensão do mundo.

Ao integrar as teorias da memória no processo educativo, é possível tensionar a abordagem prescritiva ainda presente nos materiais didáticos e possibilitar que os estudantes mobilizem suas experiências, histórias e saberes locais, tornando o aprendizado mais significativo e situado socioculturalmente.

4.3 Memórias, autobiografia: conteúdo de aprendizagem e de vida

No percurso da pesquisa, vimos a necessidade de considerar as histórias de vida as memórias dos alunos da EJA sobre a escola, como ponto fundamental para o ensino de língua. Nesse sentido, abrimos este espaço para apresentar reflexões sobre memórias e trajetórias de sujeitos no percurso educativo.

Segundo Passeggi (2008), os estudos sobre memória e trajetórias ganham força quando se distingue o ato de relatar a própria vida do movimento de analisá-la. Essa reflexão feita de maneira profunda que permite ao sujeito compreender o processo histórico de sua formação como professor e como aluno, acessar saberes que ainda não haviam sido explicitados e construir novas formas de aprender. Assim, o trabalho biográfico vai além de uma simples narrativa de experiências, tornando-se um exercício de construção da própria historicidade e das aprendizagens que constituem o sujeito. A autora utiliza o pensamento de freiriano para argumentar que a narrativa permite ao adulto compreender a razão de sua condição e apoderar-se do seu poder de superação. Nesse sentido, as narrativas escolares tornam-se instrumento de formação e emancipação, ajudam a entender os motivos da evasão e do retorno à escola, oferecendo uma base para currículos mais humanizados na EJA.

Magalhães, Santos e Souza (2009) dizem que, entre os séculos XX e XXI, os estudos sobre memória receberam grande destaque e passaram a originar debates em campos teóricos diferentes. Segundo os autores, a memória pode ser entendida tanto como um constituinte essencial para entendermos a preservação da cultura quanto como resposta as necessidades socioculturais e políticas, além de compor uma categoria pertinente para reflexões históricas e historiográficas. Essa pluralidade de enfoques atribui ao tema um caráter amplamente multimodal e interdisciplinar.

Os autores colocam em evidência, ainda, que tais estudos têm sido largamente incorporados pelas ciências humanas e sociais, fornecendo caminhos para analisar dimensões da realidade que, muitas vezes, continuam pouco visíveis aos métodos tradicionais. Em geral, trata-se de temas já debatidos por diversas áreas, mas que exigem novas abordagens.

Magalhães, Santos e Souza (2009) destacam que toda memória possui um fundamento social, e que a memória coletiva se origina das experiências vividas ou transmitidas entre grupos, formando-se como resultado das realidades confeccionadas

pela própria memória social. As autoras observam, contudo, que essa compreensão pode ser ampliada ou questionada por outras abordagens, já que a memória social abriga diversas memórias coletivas, influenciadas por fatores ideológicos, de classe e outros elementos que estruturam cada sociedade.

Desse modo, apontamos que a memória existe para que a sociedade exista, e a escola é a instituição responsável por manter viva essa memória.

A educação, escolar, não escolar, se faz mediante a transmissão das experiências, e, portanto, mediante a memória. Ao mesmo tempo, a memória social, coletiva, necessita do processo educativo para a sua transmissão e legitimação, processo que justifica a luta pelo poder de se dizer o que deve ser lembrado ou esquecido. É nesse momento que concorrem a produção historiográfica, os livros didáticos, as políticas de memória, o discurso oficial com as lutas dos grupos étnicos, os militantes de setores religiosos, de organizações políticas, etc., fazendo emergir a contra memória. Magalhães, Santos e Souza (2009, p. 112)

Sabemos que a educação sempre envolve escolhas sobre o que deve ser transmitido ou preservado, e essas escolhas revelam disputas de memória. Enquanto instituições oficiais se empenham em definir versões legítimas do passado, diferentes grupos sociais reivindicam suas próprias narrativas. É justamente nesse embate, que lembranças e esquecimentos são continuamente negociados. A escola, assim, não apenas ensina conteúdos, mas também atua como espaço onde memórias entram em confronto. Reconhecer isso é entender que educar também é lidar com poder e com vozes que disputam reconhecimento.

Corroborando com o exposto por Magalhães, Santos e Souza (2009), pensar sobre a educação envolve considerar tanto as experiências que formam o presente quanto aquelas acumuladas ao longo do tempo e que integram o cotidiano de famílias, instituições, alunos e professores, todos inseridos em contextos históricos e portadores de memórias coletivas.

As autoras mostram que a escola se articula como um espaço de construção de memórias, onde se cruzam saberes sistematizados e práticas sociais, culturais e linguísticas validadas historicamente. Todavia, esse processo não é isento de tensões, pois os estudantes carregam consigo e conseqüentemente levam para a escola lembranças e vivências de seus grupos familiares, religiosos e sociais, que tem influência na sua forma de compreender e interagir. Assim, discutir memória na escola é reconhecer os vínculos que os sujeitos mantêm com suas comunidades e como essas referências atuam, de modo

explícito ou não, sobre suas relações comunicativas dentro do ambiente escolar. Para as autoras, a escola lida com fragmentos de lembranças e esquecimentos, modulando essa relação conforme as demandas do presente e os condicionamentos sociais de cada contexto.

5. PERCURSO METODOLÓGICO: no caminho com o livro didático, a autobiografia pede passagem

Como metodologia de pesquisa para a elaboração desta dissertação de mestrado, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória que tem como objeto de análise o livro didático *Meta do Saber* para turmas de 8º e 9º anos EJA-Ensino Fundamental, e as autobiografias de alunos da EJAI, de uma escola maranhense da cidade de Codó, onde o referido livro é adotado. Essa abordagem foi escolhida por permitir uma compreensão mais aprofundada dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como pela possibilidade de analisar o discurso presente no livro didático e nas práticas em sala de aula.

Este estudo é qualitativo, uma vez que buscamos compreender e explicar o nosso objeto considerando dinâmicas sociais, sem a preocupação em quantificar, em realizar uma análise estatística. A análise dos dados na perspectiva qualitativa subordina-se a condições, como, “a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133)

Buscamos seguir uma direção exploratória que busca aprofundar a compreensão de temas que ainda são pouco investigados, permitindo ao pesquisador um contato inicial com o fenômeno em estudo. Sendo seu objetivo principal proporcionar subsídios para a formulação de hipóteses futuras (Losch; Rambo; Ferreira, 2023). Tal perspectiva visa investigar e interpretar fenômenos, conceitos ou relações que ainda não foram suficientemente estudados, contribuindo como ponto de partida para aprofundamentos futuros (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

A pesquisa exploratória é essencial para a construção de novos saberes e teorias, pois possibilita vislumbrar possibilidades investigativas ainda não exploradas, colaborando para o avanço do conhecimento em áreas pouco estudadas. Caracteriza-se por ter um objetivo inicial amplo, utilizar predominantemente dados qualitativos como entrevistas, observações e revisão de literatura e por buscar a compreensão do fenômeno, em vez de sua mensuração (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

Sobre a abordagem documental, nos apoiamos no que Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p.6) apontam:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”

(HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Essa perspectiva coloca em evidência a relevância dos documentos para a pesquisa e análise histórica, social e científica, sendo estas fontes essenciais para a construção do conhecimento. Além de registrar acontecimentos, os documentos carregam traços das ideologias, valores e contextos em que foram produzidos, sendo indispensáveis para interpretar o passado e compreender o presente. Dessa forma, estudar documentos não é apenas um exercício de arquivamento, mas um processo crítico de leitura e análise que permite revelar aspectos muitas vezes implícitos na produção textual.

Júnior (2021), chama atenção para o fato de que a pesquisa documental é centrada na análise de registros já existentes, fazendo o uso de documentos como fonte principal para interpretar e compreender determinados fenômenos. Para isso, o pesquisador recorre a técnicas específicas que possibilitam a leitura crítica e organizada de um conjunto diversificado de materiais, muitas vezes compostos por bancos de dados variados.

5.1 A delimitação dos dados para análise

Apresentar, ainda que de forma breve, o livro didático selecionado para esta investigação, bem como a editora responsável por sua publicação contribui para situar o leitor quanto às características gerais da obra, sua proposta pedagógica e sua adequação ao público da EJAI, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

A Editora IMEPH atua no campo da educação com ênfase no desenvolvimento de projetos e fornecendo assessoria técnico-pedagógica, formação continuada de profissionais, organização de eventos, avaliação de desempenho discente e docente, e na produção de livros e materiais didáticos, entre eles está o *Meta do Saber*, importa destacar que este, já foi selecionado pelo MEC para o Programa Brasil Alfabetizado nos ciclos de 2008/2009 e novamente aprovado para o período de 2011 a 2013.

Em um primeiro momento, foi realizada uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Codó para a obtenção de um exemplar do livro didático utilizado na EJAI. A solicitação foi feita por meio de ofício, e obteve-se o exemplar intitulado *Meta do Saber*, destinado aos 8º e 9º anos EJA, da Editora IMEPH, publicado em 2022, junto ao manual do professor. Cabe destacar que esse material é de volume único e contempla todos os componentes curriculares, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Artes,

Educação Religiosa, Ciências Humanas e da Natureza, Inglês, Geografia, História e Educação Física.

Esse material é distribuído tanto para os estudantes da zona urbana quanto para aqueles que residem na zona rural do município. Os livros destinados aos 8º e 9º anos foram obtidos por meio de uma solicitação formal junto ao departamento responsável pela EJA no município de Codó. Como resposta a essa solicitação, foram entregues dois exemplares: um livro do aluno e um manual do professor.

A aquisição ocorreu por meio de compra direta realizada pela administração municipal junto à editora IMEPH. Tal aquisição deu-se no segundo ano da gestão municipal, em 2022, com aprovação da gestão vigente à época.

O processo de análise do livro colocou em cena a necessidade de escuta da voz dos alunos a partir de suas histórias de vida. Os conteúdos de ensino do livro em estudo, não apresentam propostas voltadas para as histórias de vidas dos estudantes da EJA. Essa lacuna tornou-se um obstáculo que foi ultrapassado a partir de uma atividade de intervenção pedagógica na sala de aula com os estudantes da EJA: uma aula sobre autobiografia, como atividade teórica e prática. Os alunos se dispuseram a participar da aula e a escrever suas histórias com a escola.

Para preservar a identidade da instituição e dos participantes, foi atribuído à escola um nome fictício. Os dados foram coletados a partir de três instrumentos principais: (1) observação direta da turma durante o desenvolvimento da atividade, (2) análise documental do livro *Meta do Saber 8º E 9º ano EJA*, e (3) registros escritos produzidos pelos alunos, que elaboraram suas autobiografias a partir das orientações da aula.

A autobiografia (Costa, 2008) é um gênero discursivo no qual o próprio autor narra a história de sua vida sob a forma documental, oferece um olhar sobre a própria vida e sobre sua leitura de mundo. Autor e narrador se fundem como personagem principal, que coloca em cena outros sujeitos reais e parte do mundo particular de quem conta.

A escolha por esse percurso se fundamenta na compreensão de que os alunos da EJA carregam histórias de vida marcadas por múltiplos atravessamentos sociais, culturais e econômicos, e que suas narrativas pessoais são também potentes instrumentos pedagógicos. Ao trabalhar com autobiografias, propôs-se não apenas o reconhecimento de figuras históricas consagradas, mas também a valorização das trajetórias individuais dos próprios alunos, permitindo-lhes refletir sobre sua identidade, sua contribuição social e seus projetos de vida. Assim, buscou-se estabelecer um diálogo entre os conteúdos

escolares e as vivências concretas dos educandos, promovendo o protagonismo e o resgate de suas memórias como formas legítimas de conhecimento.

5.2 A escola e os seus alunos

A escolha da instituição, que aqui nomeamos como Escola Municipal Recomeçar, aconteceu pela condição de acesso desta pesquisadora. A escola foi campo de estágio curricular, durante a graduação em Pedagogia e, depois, campo de trabalho, da autora deste trabalho, na modalidade da EJAI.

As salas apresentam um número significativo de alunos, os quais, em sua maioria, permanecem na escola e avançam nas etapas de ensino. Cabe ressaltar que essa permanência e progressão estão diretamente relacionadas à metodologia de trabalho adotada pela escola, marcada por um caráter acolhedor.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida apresenta um trabalho consolidado com a EJAI, o que se evidencia pela alta frequência e participação dos alunos nas atividades pedagógicas uma característica diferenciada, destaca-se como iniciativa inovadora a oferta de uma aula de zumba semanal, realizada às quintas-feiras, após os componentes curriculares. Essa atividade tem contribuído para o fortalecimento do vínculo entre os alunos e o ambiente escolar, promovendo bem-estar e incentivando a permanência.

No sentido de desenvolver um trabalho na escola voltado para a escuta de alunos, para a leitura de suas histórias de vida, elaboramos um projeto de ensino que teve como objeto de aprendizagem o gênero autobiografia. Conversamos com o gestor da escola Municipal Recomeçar, que recebeu o projeto de forma positiva e nos convidou a conhecer a turma e os alunos.

Assim, no dia 3 de junho de 2025, estive com a turma de 8º e 9º anos para realizar a observação. A aula tem início às 19h15 e vai até às 21h30, com a divisão do dia entre o primeiro período, dedicado ao ensino religioso, e o segundo, voltado para as disciplinas de ciências e geografia. A turma conta com até 25 alunos, sendo que 12 deles são mais assíduos. Além dos alunos, há a presença de quatro crianças que acompanham suas mães durante as atividades. A sala de aula é equipada com uma lousa branca e apresenta uma variedade de cartazes de alfabetização, pois, a escola atende no ensino regular turmas de 1º a 5º anos, turnos matutino e vespertino.

Elaboramos um plano de aula, para nortear o momento com a turma e com a autorização da professora titular de uma turma de 8º e 9º anos, desenvolvemos uma aula sobre biografia e autobiografia com vistas a apresentar e contextualizar o conceito e ouvi-los e valorizar suas trajetórias, bem como compreender suas experiências escolares e os caminhos que os levaram à EJAI.

A turma é composta por alunos com idades entre 47 e 70 anos, todos trabalhadores que retornaram à escola após um longo período de afastamento dos estudos. Trata-se de mães solo, aposentados e trabalhadores autônomos que buscam na educação uma oportunidade de crescimento pessoal e social. Todos já são alfabetizados, embora apresentem erros gramaticais compreensíveis, que não comprometem a comunicação e o entendimento das produções escritas. O grupo demonstrou interesse em aprender e valoriza o espaço escolar como meio de ressignificação de suas trajetórias.

A aula desenvolvida na turma da EJAI – Anos Finais (8º e 9º anos), na disciplina de Língua Portuguesa, teve como foco o gênero textual biografia e autobiografia, compreendido como uma prática de linguagem voltada à valorização das trajetórias de vida dos estudantes, em especial dos alunos idosos.

Em linhas gerais, o plano de aula foi organizado da seguinte forma: momento inicial de acolhida, com conversa introdutória, seguido da apresentação do conceito de biografia e autobiografia e de suas principais características. Em seguida, foi exibido um vídeo com relato de alfabetização na EJA, conclusão de etapas e perspectiva de prosseguir com os estudos, visando sensibilizar os estudantes e fomentar a identificação com experiências de superação.

O eixo central da aula constituiu-se em uma roda de conversa, na qual os alunos foram incentivados a compartilhar oralmente suas histórias de vida, memórias, dificuldades e sonhos, em um espaço de escuta ativa e respeito mútuo, ao mesmo passo que foram orientados a escrever sobre essas vivências. A aula foi finalizada com a valorização das narrativas apresentadas.

Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), especialmente no que se refere à natureza dialógica da linguagem e à compreensão do sujeito como ser constituído na interação discursiva, e de Freire (1996), que defende uma prática educativa voltada para a emancipação, o diálogo e a valorização da experiência do educando.

Por fim, ressalta-se que toda a pesquisa respeitou os princípios éticos de confidencialidade e anonimato, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do

Conselho Nacional de Saúde, garantindo a preservação da identidade dos participantes e da instituição escolar envolvida.

O capítulo seguinte retoma a problemática, objetivos e os principais achados da pesquisa com destaque para os relatos das autobiografias dos estudantes da zona urbana colhidos em 2025.

6. ENSINAR SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA CONSIDERANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS: como essa relação acontece no livro didático e como pode acontecer na sala de aula

Este capítulo se voltará para forma como conteúdos de aprendizagem estão propostos no LD *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA, investigando se promovem o raciocínio, a argumentação e a interpretação ativa por parte do aluno, e ainda para a análise das autobiografias.

Ao articular os elementos do material didático com as vivências dos estudantes, este capítulo busca apresentar as oportunidades e os limites do LD da EJAI no que se refere à construção de sentidos, à valorização da trajetória dos alunos e ao incentivo à leitura significativa. Nesse sentido, organizamos a análise desenvolvida em duas partes: na primeira parte, analisa-se a construção de sentidos no livro didático *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA, levando em consideração seus elementos paratextuais, como capas, sumário e a organização dos capítulos, objetivando compreender que concepção de ensino de língua é materializada desde a apresentação do material. Discute-se o diálogo definido entre os conteúdos de ensino de língua presentes no livro didático e as orientações da BNCC, buscando evidenciar aproximações, distanciamentos e ruídos nesse alinhamento.

A segunda parte volta-se para o trabalho com o gênero autobiografia, compreendido tanto como conteúdo de ensino quanto como dispositivo pedagógico que revela memórias, experiências de exclusão escolar e projetos de vida dos alunos da EJAI, incluindo o relato da intervenção pedagógica realizada em sala de aula, problematizando os desafios, as superações e a força de vontade evidenciados nas autobiografias produzidas pelos estudantes, destacando como o ensino de língua, quando articulado às histórias de vida, tem o potencial de favorecer processos de ressignificação da escola e da aprendizagem na EJAI.

6.1 A construção de sentidos no livro didático: entre as capas e a organização dos capítulos no sumário

Genette (2009), defende que o livro não existe isoladamente, mas é envolto por um "limiar" ou "zona de transação" que ele denomina paratextualidade. Essa zona divide-se em elementos externos ao livro e elementos internos à materialidade da obra. Dentro

dos externos, está a capa e a contracapa, que funcionam como os primeiros pontos de contato entre o objeto físico e o potencial leitor.

O autor caracteriza a capa como principal dispositivo de identificação do livro, nela estão: autor, o título e o selo editorial, ilustrações e cores que criam uma espécie de contrato de leitura e influenciam a interpretação inicial do público. A contracapa, por sua vez assume a função de oferecer informações visando o consumo, é o lugar onde lemos resumo do livro, citações de autoridades, citação de críticos que conferem legitimidade à obra, ou seja, estratégias para agarrar o leitor.

Nesse sentido, a capa e a contracapa de um livro didático constituem não apenas a proteção física do material a ser utilizado pelos alunos ao decorrer do ano letivo, tanto em sala de aula quanto em casa, mas desempenha também uma função visual significativa, uma vez que desperta o interesse do leitor e comunica, de forma simbólica, a proposta pedagógica da obra.

No caso específico do livro investigado, a capa mostra uma composição instigante inspirada em obras surrealistas do pintor espanhol Salvador Dalí. A capa do livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA, 4ª edição, apresenta uma composição visual que chama atenção e não se limita a uma fotografia comum apresentando uma obra mixada. Refere-se a uma montagem artística elaborada a partir de diferentes elementos simbólicos, combinados e que provocam reflexão.

A contracapa traz a sinopse do livro marcada pelo alinhamento com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com os princípios teóricos que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao utilizar expressões como “relação dialógica” e “interdisciplinaridade”, diz adotar a concepção de ensino de língua portuguesa pautada na construção coletiva de sentido, na diversidade textual e na valorização das práticas sociais de linguagem.

Figura 1. Capa do livro *Meta do Saber*

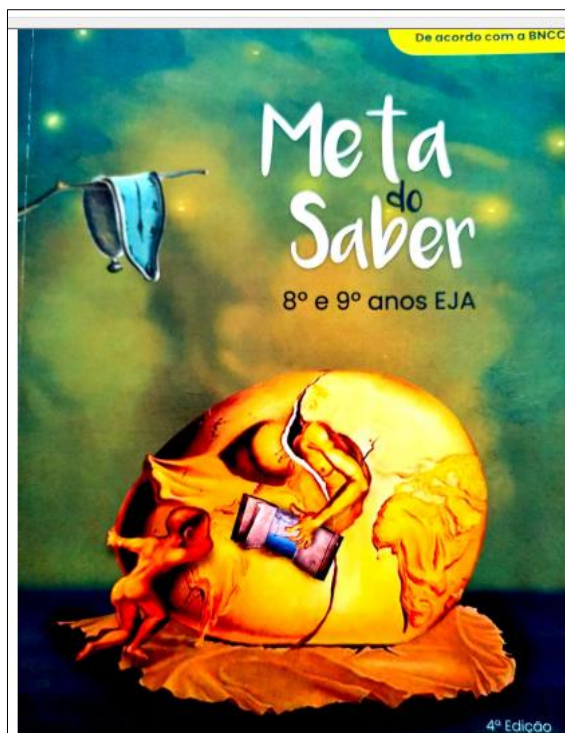
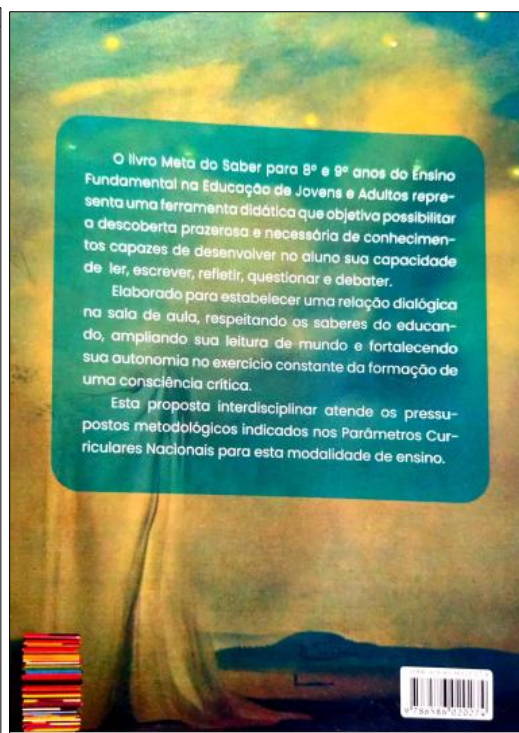


Figura 2. Contracapa do livro *Meta do Saber*



Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022).

A capa foi construída a partir de referências ao universo surrealista de Salvador Dalí. O ovo gigante rachado, do qual emergem figuras humanas, faz menção diretamente à obra *Geopolitical Child Watching the Birth of the New Man* (1943). Nessa obra, Dalí recorre ao ovo como metáfora do nascimento de uma nova era, simbolizando transformação e renovação. A capa adapta esse conceito, propondo a eclosão de novos sujeitos do conhecimento, o que conversa com a proposta formativa da Educação de Jovens e Adultos.

Outro elemento para apontarmos é o famoso relógio derretido, inspirado na obra *A Persistência da Memória* (1931). Nesse contexto, o relógio é empregado como recurso visual para compor a maleabilidade do tempo, tema frequente no surrealismo. Ao ser posto ao lado do ovo e das figuras humanas, ele soma à composição uma reflexão sobre o tempo de aprender, comunicando que a formação não se prende a cronologias rígidas e, na etapa da EJA, pode ocorrer em distintas fases da vida.

A escolha de um fundo abstrato reforça o caráter simbólico da capa. A ausência de um cenário realista colabora para que os elementos principais ganhem destaque, ao

passo em que orienta o leitor a interpretar a imagem como uma metáfora e não como uma representação literal.

Estes elementos constroem uma metáfora potente em que o tempo, a memória e o nascimento remetem à entrada do sujeito no universo do conhecimento por meio da leitura. Essa imagem reforça a ideia de que o livro se propõe a conduzir os alunos da EJAI ao estudo tanto da língua portuguesa quanto dos demais componentes curriculares apresentados no material, que se configura como um compêndio.

A capa do livro chama atenção em virtude da ilustração apresentada, que, por sua vez, apresenta elementos simbólicos que podemos observar que contam uma história, como, por exemplo, o relógio derretido apresentado na capa da obra como aparentemente parado, abrindo margem para reflexão de que o tempo não é um fator limitante para quem retorna aos estudos. Essa imagem, ao ser lida, nos convida a pensar em um deslocamento da concepção linear de tempo escolar, ou seja, o tempo cronológico que por sua vez é socialmente aceito cede lugar ao tempo subjetivo, da retomada, da reconstrução do percurso educacional, outrora interrompido.

Sobre os detalhes, temos: o centro da capa, com uma imagem que se relaciona à figura de um embrião humano que podemos nos referir a ele como estando em processo de rompimento e que segura um livro, enquanto é auxiliado por uma segunda figura (que não existe na obra original). Nessa direção, essa representação apresenta a ideia de (re)nascimento por meio da educação. Assim, o embrião figurando como símbolo da origem, da potência e da transformação, apresentando-se como uma metáfora do estudante que compões a EJAI: alguém que, ao retomar os estudos, inicia um novo ciclo de formação identitária e social.

A presença de sujeito, que estende a mão ao embrião, parece apontar para o papel do professor no processo educativo. Nesse contexto, há a ideia de que ninguém nasce pronto para o saber, mas que este se dá no encontro com o outro sendo este o educador, o colega ou o texto, expressando o que é, de fato, educar, e que, em suas entrelinhas, revela gestos de alteridade e acolhimento.

Nessa conjuntura, outro aspecto que podemos apontar na capa da obra é o fundo celeste, com tonalidades que misturam luz e sombra, como se indicassem o ambiente de transição entre o não saber e o saber, o silêncio e a fala, o apagamento e a visibilidade. Essa escolha cromática remete ao indício do espaço simbólico que a EJAI ocupa: entre o que já foi negado e o que ainda pode ser construído.

Portanto, podemos compreender que a capa do livro vai além de uma composição estética; ela se apresenta como um enunciado que é visual, ao ser analisado discursivamente, revela um posicionamento pedagógico e social. Nesse sentido, podemos perceber que a imagem comunica um discurso de novo homem, de um sujeito que nasce a partir do acesso ao mundo da escola, da escrita, da leitura. Nesse renascimento, cabe indagar qual o lugar para homens e mulheres que nasceram há mais de 60 anos, foram excluídos das escolas por variados motivos, mas que também tem muito a dizer, a contar e ensinar. Se a escrita é uma prática em processo de aprendizagem, a fala é uma prática que os estudantes dominam.

Observar o sumário, assim como os elementos paratextuais, como a capa e a contracapa, a organização interna da obra, o sumário, é um passo importante para a compreensão das concepções de ensino e de aprendizagem que orientam o livro didático. O sumário antecipa o conteúdo e facilita a leitura seletiva, permitindo que o público acesse diretamente o ponto de interesse, permite ao leitor observar a articulação do pensamento do autor, a partir da lista de capítulos e subseções (Genette, 2009).

Assim, é por meio do sumário que se torna possível identificar a seleção, a hierarquização e a progressão dos conteúdos, assim como os gêneros textuais privilegiados e as habilidades que se pretende desenvolver ao longo da obra. No contexto da EJAI, essa observação revela-se ainda mais indispensável, pois permite verificar em que medida o material se articula com as experiências de vida dos estudantes e com as orientações dos documentos oficiais, evidenciando aproximações, silenciamentos e distanciamentos no tratamento do ensino de língua.

As primeiras páginas do livro são destinadas à apresentação das autoras, no que diz respeito a estas, temos três professoras, sendo: Amelia Albuquerque, Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar também, coordenadora pedagógica do Instituto Meta de Educação, IMEPH. Célia Maria é licenciada em Letras, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Rita de Cássia é formada em Letras e Mestre em Linguística além de ter atuado em cursos de formação de professores.

Como aspecto a ser destacado, temos a formação diversificada e também complementar das três autoras que por sua vez combinam saberes da área da Pedagogia, Língua Portuguesa e Linguística, estas três áreas fornecem um apoio para a elaboração de um material didático da EJAI, alinhando teoria e prática, linguagem acessível e rigor conceitual. Isso contribui não apenas para a qualidade do livro, mas para a construção de um ensino mais inclusivo, significativo e transformador para o público da EJAI.

O sumário do livro apresenta-se organizado considerando as disciplinas e seus conteúdos específicos: Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Ensino Religioso. A seguir, vemos o sumário da disciplina Português, que é nosso ponto de interesse:

Figura 3. Sumário. *Meta do saber*

SUMÁRIO	
Apresentação.....	6
PORTUGUÊS.....	7
1 Campo da prática de estudo e pesquisa	
Texto dissertativo argumentativo.....	10
Curiosidades históricas.....	13
Biografia.....	16
2 Campo artístico-literário	
Poema.....	20
Lenda.....	25
Fábula.....	28
Crônica.....	36
3 Campo da vida pública	
Infográfico.....	42
Texto instrucional.....	44
Piadas.....	47
4 Campo jornalístico-midiático	
O jornal.....	53
Resenha de filme.....	58
Editorial.....	62

Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022).

O sumário consiste em uma lista de gêneros do discurso vinculados a diferentes campos da atividade humana da comunicação. Essa organização oferece, de imediato, uma imagem de diálogo com a proposta dos documentos oficiais que defendem um ensino de língua contextualizado e interativo. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a quantidade significativa de conteúdos concentrados em um número reduzido de páginas menos de 70. Nesse sentido, tal configuração suscita questionamentos acerca da efetiva possibilidade de um trabalho pedagógico pautado na perspectiva da língua como interação, e não apenas como instrumento de comunicação.

Diante do exposto, Travaglia apresenta:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são montadas de acordo com a tradição literária clássica, de onde é tirada a maioria dos exemplos. [...] A maior parte do tempo das aulas é gasto no aprendizado e utilização desta metalinguagem que não avança, pois, ano após ano se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescenta

ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. Como bem registra NEDER (1992:56) a gramática é dada 'para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal'. (Travaglia, 1993, p. 115-116)

O autor faz apontamentos sobre o ensino de gramática tradicional por ser excessivamente normativo e repetitivo, com foco na metalinguagem e em exemplos da tradição literária, sem levar em consideração o uso real da língua pelos alunos. Ele aponta que essa abordagem descontextualizada e de caráter mecânico, além de ignorar as dificuldades reais dos estudantes, pouco contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da reflexão sobre a linguagem. Ao insistir em um conteúdo fixo e distante da prática comunicativa, o ensino se torna ineficaz e desconectado das necessidades reais dos aprendizes.

Com base nos itens organizados e apresentados, podemos perceber que os gêneros textuais são introduzidos, mas, por sua vez, acabam não sendo devidamente trabalhados enquanto práticas sociais de linguagem.

6.2. Os conteúdos de ensino de língua no livro *Meta do Saber* e a BNCC: um diálogo marcado por encontros, distanciamentos e ruídos

A análise nos mostrou uma regularidade na organização dos capítulos: o conteúdo de cada gênero é apresentado, em três páginas, a partir dos pontos: 1. *Falando dos próprios saberes* - perguntas direcionadas aos alunos; 2. *Texto* - materialidade linguística do gênero a ser trabalhado, 3. *Descoberta da leitura* - atividades de interpretação textual, 4. *Produção oral ou escrita*; 5. *Reflexão sobre a língua* - recorte superficial de conteúdo sobre análise linguística, como pode ser observado na imagem do capítulo intitulado Texto dissertativo argumentativo:

Figura 4,5 e 6. Texto dissertativo argumentativo. *Meta do saber*, 8 e 9 anos

TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO

▶ FALANDO DOS PRÓPRIOS SABERES

Você já precisou defender seu ponto de vista para alguém? Como você fez? Falou ou escreveu? Quais argumentos você usou?

TEXTO


“Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português. E essa história de dizer que “brasileiro não sabe português” e que “só em Portugal se fala bem português”? Trata-se de uma grande bobagem, infelizmente, transmitida de geração a geração pelo ensino tradicional da gramática na escola.

O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica: justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática própria, isto é, tem regras de funcionamento — que cada vez mais se diferenciam da gramática da língua falada em Portugal. Por isso, os linguistas e cientistas da linguagem preferem usar o termo português brasileiro

por ser mais claro e marcar bem essa diferença.

Na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão: no vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de certas expressões, sem mencionar, é claro, as tremendas diferenças de pronúncia — no português de Portugal existem vogais e consoantes que nossos ouvidos brasileiros costumam a reconhecer, porque não fazem parte de nosso sistema fonético. E muitos estudos têm mostrado que os sistemas pronominais do português europeu e do português brasileiro são totalmente diferentes.

(Preconceito linguístico: o que é, como se faz (1999), de Marcos Bagno)



▶ LEITURA E ESCRITA

- Qual a ideia defendida pelo autor do texto?
- Você ficou convencido da fala do autor? Por quê?
- Por que, segundo o autor, a língua falada em Portugal e no Brasil são tão diferentes?
- Quais são os argumentos do autor para defender a ideia de que o brasileiro sabe português?

▶ PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA

- Produza, em equipe, um dicionário regional. Depois, partilhe com a turma.

▶ REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Você sabia que algumas palavras faladas no Brasil não têm os mesmos significados em Portugal?

PORTUGAL	BRASIL
Fixe	Legal
Telemóvel	Celular
Bicha	Fila
Comboio	Trem
Cafezinho	Bica

- Investigue palavras que têm sentidos diferentes nos dois países e elabore um dicionário. Depois, apresente para a turma.
- Agora, leia o poema:

<p><i>O poeta é um fingidor Finge tão completamente Que chega a fingir que é dor A dor que deveras sente.</i></p> <p><i>E os que leem o que escreve, Na dor lida sentem bem,</i></p>	<p><i>Não as duas que ele teve, Mas só a que eles não têm.</i></p> <p><i>E assim nas calhas de roda Gira, a entreter a razão, Esse comboio de corda Que se chama coração.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Fernando Pessoa</p>
--	--

 - Pesquise no dicionário o significado da palavra **comboio**.
 - No poema, a palavra **comboio** apresenta o sentido dicionarístico ou foge a ele? Justifique sua resposta.

Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022, p.12).

O texto recortado e as atividades de leitura e interpretação evidenciam uma concepção de texto como mero instrumento de comunicação, nos termos discutidos por Koch (1993), com ênfase no código linguístico, e não na interação e na construção de sentidos. Nesse sentido, o item denominado *Reflexão sobre a língua* reafirma uma concepção estruturalista, entendida como código, e do aluno como um decodificador

passivo, ficando limitada à identificação de formas linguísticas. Não há, portanto, um movimento efetivo de reflexão sobre o uso da língua em contextos reais de interação.

O texto em questão que estabelece um diálogo entre sobre preconceito linguístico, traz à tona e contesta rótulos propagados socialmente sobre o uso correto e bonito da língua, como "Brasileiro não sabe português" e "Só em Portugal se fala bem português". O texto sem título trata da língua portuguesa como uma característica que diferencia países (Portugal e Brasil), não há qualquer menção sobre a variação linguística do Português do Brasil e a validade de diferentes falares de quem vive em um país imenso geograficamente e marcado pela desigualdade social. A presença das bandeiras do Brasil e de Portugal no contexto visual do texto reforça uma intertextualidade simbólica, remetendo à conexão histórica e cultural entre os dois países e à desconexão com a língua falada, a história e cultura dos alunos.

As atividades propostas relacionadas ao texto são perguntas que dialogam com a estrutura superficial do texto, foco no código linguístico e não alcança uma discussão sobre a língua, cultura e sociedade. As perguntas de verificação da leitura e escrita dos alunos são apresentadas por enunciados diretos, simples que visam respostas diretas e de concordância com o que está posto e pode ser levantado na superfície do texto.

A primeira pergunta da atividade: Qual a ideia defendida pelo autor do texto? poderia ser trabalhada buscando compreender se o estudante alcançou a ideia e a argumentação do proposto do autor, se entendeu a relação entre língua e sociedade. A pergunta: "Você ficou convencido com a fala do autor? Por quê?" simula incentivo ao posicionamento do aluno, mas efetivamente não oferece elementos para uma efetiva discussão sobre preconceito e diversidade. Perguntas que oportunizem a interação e contribuam para consolidar o entendimento do estudante sobre o preconceito e seus desdobramentos, e sobre a diversidade linguística. Logo, "o ambiente escolar é um espaço privilegiado, no que diz respeito ao contato de leitores e livros, e deve está impregnado na formação dos leitores (Pereira; Frazão; Santos, 2013, p.5).

Vemos que não é devidamente explorada a competência linguística do falante vai além do simples entendimento de palavras ou frases isoladas. Esse processo que envolve a compreensão e produção textual diretamente ligado à habilidade de estabelecer conexões entre o conteúdo e o contexto, sendo primordial para a interação social e a construção de conhecimento.

A pergunta: Por que, segundo o autor, a língua falada em Portugal e no Brasil são tão diferentes? A questão é direta e leva o estudante a identificar uma das principais

explicações do texto que é a evolução histórica das variedades linguísticas e a falta de equivalência total entre os sistemas fonéticos e gramaticais. Nesse sentido, é possível observar que a aproximação por parte do docente é de fundamental importância pois a pergunta apresentada não dialoga diretamente com a realidade que muitas vezes o aluno vivência no seu cotidiano.

A pergunta: “Quais são os argumentos do autor para defender a ideia de que o brasileiro sabe português?” Destacando os argumentos que centrais do texto, como a legitimidade do português brasileiro enquanto variedade da língua e a crítica ao preconceito linguístico. Para ampliar a reflexão mostra-se pertinente ser feito ainda a solicitação para que o aluno reflita sobre as implicações desses argumentos, como a valorização da cultura brasileira e o impacto no ensino da língua.

Levando em consideração o exposto é de suma importância que as questões e conteúdos trabalhados em sala de aula estejam mais conectados com a realidade dos alunos, refletindo as experiências cotidianas em que a língua é usada. No caso abordado, do preconceito linguístico, as questões ao adotarem uma abordagem mais contextualizada, contribuiriam de forma direta para o desenvolvimento do senso crítico do estudante, trabalhando como esse preconceito se manifesta no dia a dia, seja no trabalho, nos estudos ou nas interações sociais.

Nessa direção, Marcuschi (2008) coloca algumas questões para refletirmos:

Não resta dúvida que o ensino deve ser culturalmente sensível. O problema central é: como isso pode e deve passar para o livro didático num país culturalmente heterogêneo como o nosso? Este aspecto é muito polêmico e sobre ele não há consenso. A questão é a seguinte: Os manuais de ensino deveriam ser construídos ou não com especial atenção para a cultura local e regional, sem descuidar da grande cultura nacional? Qual o lugar e o papel da cultura regional no ensino? Porque ela aparece tão pouco? A cargo de quem fica esse trabalho? Caso os aspectos regionais devessem estar refletidos no LD, quais seriam eles? Os encapsulados no léxico? A literatura, os costumes, as formas de comportamento típicas? (Marcuschi, 2008, p. 162).

Neste contexto, cabe ainda refletirmos sobre quem é responsável por esse trabalho, ou seja, será que a responsabilidade fica somente a cargo autor do livro didático, ou essa é uma responsabilidade compartilhada com educadores locais, comunidades e, até mesmo, os próprios alunos? São questões que exigem um diálogo entre os diferentes atores da educação, levando em consideração tanto a relevância do conteúdo para a formação do aluno quanto a necessidade de respeitar e promover a diversidade cultural. Sob essa ótica, somos convidados a pensar o LD não apenas como um transmissor de

conhecimentos, mas também, de reconhecimento e valorização das múltiplas culturas que compõem o Brasil.

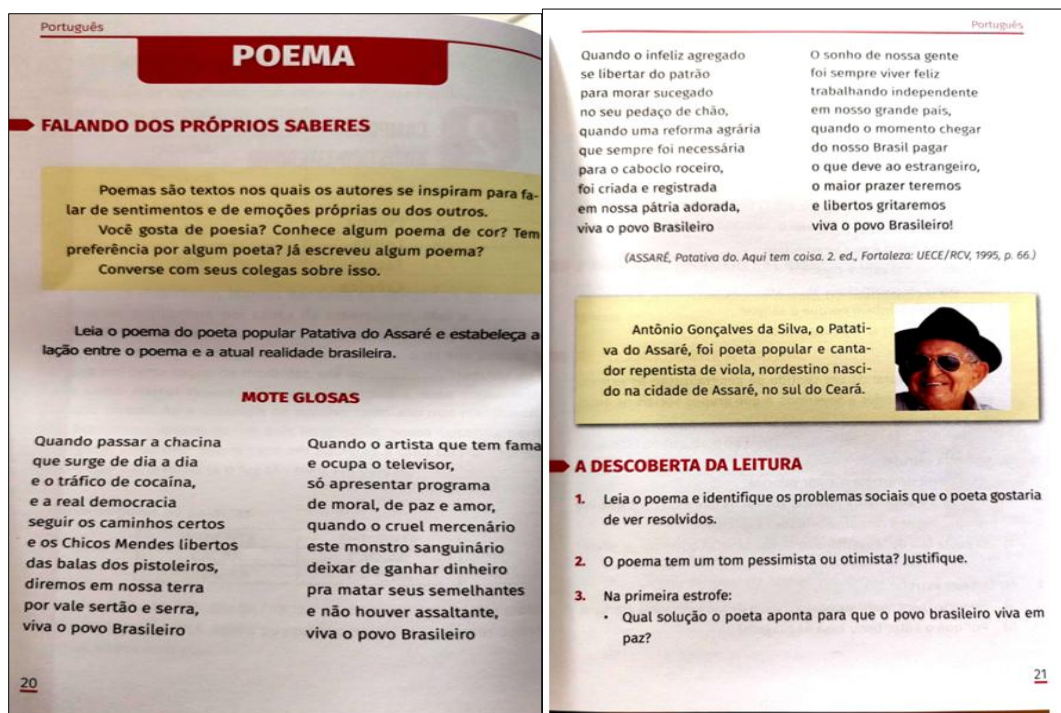
Embora as questões abordem elementos do texto, elas precisam ser contextualizadas e desafiadoras, estarão promovendo não apenas a interpretação, mas também a reflexão crítica e a aplicação do tema à realidade dos alunos da EJA. Micheletti (2001), ressalta que cada indivíduo possui as suas particularidades, bem como suas características que precisam ser consideradas pela escola, tais como:

Os seus conhecimentos, traços de sua personalidade e seu contexto sócio-cultural, elementos que vão, necessariamente, formar a sua personalidade de leitor. Essa personalidade existe dentro de um contexto histórico pré-determinado. Ela se forma ao longo dos anos e das várias leituras (não só as verbais) que vão sendo realizadas e incorporadas pelo leitor. Esse conhecimento forma uma base inicial com a qual ele vai enfrentar o desafio de novos textos. Há sempre um conhecimento pré-existente que vai determinar um certo olhar para o texto. Esse conhecimento pré-existente se relaciona não só a um conhecimento lingüístico e a regras de formação de textos como também ao conhecimento de dados culturais que podem ser atualizados e/ou ativados pela linguagem. (Micheletti, 2001, p.66)

As questões colocadas após o texto, não abrem espaço para o estudante expressar, se concorda ou não com a ideia do autor. Há ainda, a ausência da explicação de movimentos lingüísticos, não necessariamente realizando uma abordagem para mostrar os movimentos do texto no sentido de explicar o que é, por exemplo, um recurso coesivo, mas mostrar como uma palavra retoma outra.

No que diz respeito trabalho com os gêneros do discurso, trazemos o capítulo intitulado Poemas. A seção *Falando dos próprios saberes*, que abre a discussão, é iniciada com uma definição geral sobre poemas como textos que falam de sentimentos, sem qualquer relação com os elementos que estabelecem um gênero: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. A proposta didática gira em torno de um poema de Patativa do Assaré, intitulado *Mote glosas*, mas em nenhum momento é tratado sobre o sentido desse título que tem relação direta com aspectos estruturais de um poema, também não trata sobre versos, estrofes, ritmo, rimas ou recursos estilísticos. As perguntas voltam para a identificação de problemas social apresentado pelo poeta e as soluções propostas. A dimensão estética e simbólica do poema, bem como sua potência discursiva é negligenciada. Além dos fatos apresentados, há pouca exploração do poema como um gênero com função social e expressão de subjetividade. Como podemos observar adiante:

Figura 7 e 8. Poema. *Meta do Saber*, 8 e 9 anos



Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022, p.20-21).

Como percebemos, a análise linguística não recebe atenção com substancialidade, sendo apresentada apenas em aspectos pontuais e gramaticalizados. No que diz respeito aos poemas, embora presentes, não são analisados de maneira integral, que implica na compreensão da linguagem poética e também na ampliação das capacidades interpretativas dos estudantes da EJA.

Dentro da pesquisa que estamos discutindo, Brasil (2018) coloca que os conhecimentos sobre a língua, as semioses e a norma-padrão devem ser compreendidos não como uma simples lista de conteúdos, por sua vez, isolados, mas como elementos que favorecem a reflexão sobre o funcionamento da língua no contexto das práticas de linguagem. A seleção dessas habilidades, na Base Nacional Comum Curricular está relacionada aos conhecimentos essenciais para que o aluno consiga se apropriar do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (Brasil, 2018).

Ao observarmos o modo como essas propostas são desenvolvidas, mais precisamente no que diz respeito à leitura e interpretação de textos, percebe-se certa fragilidade. Os textos apresentados são, em geral, seguidos por questionamentos que priorizam uma compreensão que podemos colocar como sendo superficial do texto

apresentado, com foco na identificação de informações que por sua vez já estão explícitas, sem promover, de fato, a construção de sentidos mais amplos ou o estímulo ao pensamento crítico. Assim, podemos apontar nesta discussão que esse tipo de abordagem acaba limitando o potencial formativo do texto, que ao ser melhor explorado poderia figurar como ponto de partida para discussões discursivas, intertextuais ou socioculturais aspectos centrais para a formação leitora dos sujeitos da EJAI.

Além dos aspectos até agora mencionados, a reflexão sobre a linguagem proposta no livro tende a se restringir a aspectos estruturais, como ortografia e pontuação, sem articulação clara com a função social da língua e os diferentes usos que ela assume em contextos diversos. Diante disso, ainda que o livro se apresente como alinhando aos preceitos da BNCC essa limitação contrasta com as diretrizes propostas no documento, que por sua vez propõe um ensino de Língua Portuguesa centrado nas práticas sociais de linguagem, priorizando a leitura crítica, a produção de sentidos e a formação cidadã.

O documento enfatiza, ainda, que alguns objetivos, especialmente aqueles relacionados à norma, são transversais a toda a BNCC de Língua Portuguesa. O conhecimento sobre ortografia, pontuação e acentuação, por exemplo, deve ser abordado ao longo de toda a escolaridade, conforme o ano letivo. A BNCC assume assim uma perspectiva de progressão dos conhecimentos, que se inicia com as regularidades e vai em direção às irregularidades, priorizando os usos mais frequentes e simples, até os mais complexos e menos habituais (Brasil, 2018).

No que diz respeito à *reflexão sobre a língua*, percebemos que essa reflexão, embora presente, ocorre principalmente de maneira estrutural e também superficial. As atividades apresentadas aos estudantes, em sua maioria, têm seu foco destinado a aspectos gramaticais que são tradicionais: pontuação, ortografia, conjugação verbal, classes gramaticais e regras normativas. Tais conteúdos são apresentados na memorização de regras e no reconhecimento de estruturas linguísticas, sem uma ligação clara com os contextos de uso social da linguagem. Desse modo, a linguagem é tratada por diversas vezes de forma desvinculada do contexto, o que afeta na compreensão e aplicação do seu papel nas práticas sociais.

Figura 9. Reflexão sobre a língua. *Meta do Saber*, 8 e 9 anos.

PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA

Observe as frases do texto: "Oh, Luzia, desculpe"; "Você se casou, Luzia?". O substantivo próprio Luzia é usado para chamar, portanto, é um **vocativo**, termo que, na sintaxe, tem a função de invocar, chamar, interpelar, ordenar etc. Diferente do **sujeito**, termo essencial da oração, sobre o qual se diz alguma coisa. Exemplo: Luzia perdeu o encanto pelo casamento.

Improvise um diálogo com um colega para observar os recursos utilizados na língua falada. Escreva a mensagem desse diálogo e, em seguida, faça uma comparação entre o "falar e o escrever".

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Existem determinadas palavras modificadoras dos substantivos, indicando qualidades, caráter, modos de ser ou estado. A essas palavras chamamos de **adjetivo**: filme **bom**, peças **insuportáveis**.

1. Retire do texto dez palavras capazes de nos auxiliar a compor o "retrato falado" de Luzia, observando a relação entre a palavra qualificada e o adjetivo atribuído.
2. E agora conclua: que classe de palavra o adjetivo qualifica?
3. Você viu anteriormente como podemos formar palavras acrescentando sufixos. Esse fato pode nos ajudar a eliminar dúvidas quanto à ortografia das palavras.
 - a) Acrescente o sufixo - **eza** aos adjetivos - franco, belo, fraco,

39

Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022, p.39).

Assim, muito embora haja espaços dedicados à *reflexão sobre a língua*, esses momentos ficam, em sua grande maioria, limitados à normatividade gramatical, desse modo, não há promoção de um olhar discursivo, crítico e que também é contextualizado, como propõem os documentos orientadores como a BNCC. Isso evidencia uma lacuna importante a ser discutida, considerando especialmente o caráter formativo e emancipador que o ensino de língua deveria assumir na EJAI.

Neste recorte, buscamos estabelecer uma breve reflexão sobre a disposição do texto observando a presença ou não, de questões que apresentam um enfoque contextualizado, oferecendo abertura para que o aluno expresse seu entendimento e colocações sobre o texto.

Sobre o texto, Marcuschi (2008) aponta:

O texto acha-se construído em uma perspectiva de enunciação. E os processos enunciativos não simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui está se propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem (Marcuschi, 2008, p.77)

As contribuições do autor colocam em evidência o texto como sendo um fenômeno que é construído a partir de uma perspectiva de enunciação. Os processos de enunciação, como aponta o autor, podem ser percebidos como complexos e que não seguem regras fixas, sendo sua produção resultado de uma interação entre os indivíduos e também pela situação discursiva em que estão inseridos. Nessa abordagem sociointerativa, a interação entre os indivíduos e o contexto discursivo apresenta um papel central. Desse modo, tanto falantes quanto escritores precisam estruturar seus textos considerando a articulação conjunta e a relação com seus interlocutores.

Sobre o texto, Bakhtin (2011) destaca:

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. (Bakhtin, 2011, p.331)

Desse modo, é importante elencar que para o autor, todo texto carrega, por trás de si, o sistema da língua, apresentando dessa forma, toda estrutura gramatical e lexical que torna a comunicação possível. Sendo tudo aquilo que é repetível e reproduzível, como é o caso das regras gramaticais, palavras e expressões, pertence a esse sistema, e poderia existir fora de qualquer contexto específico. Todavia, um texto, quando enunciado concreto, é sempre único e irrepitível. É nessa singularidade que mora seu sentido e seu propósito, nessa direção, colocamos que o texto é produzido para alguém, em uma situação específica, com uma intenção determinada ele tem um desígnio, que o conecta à experiência humana, ao tempo histórico e aos valores culturais e sociais. Por isso, ainda que todo texto se apoie na língua (no que é comum, sistemático, herdado), ele se realiza plenamente apenas como ato de fala situado. Assim, Bakhtin reafirma sua concepção da linguagem como atividade viva, responsiva e situada. O texto não é visto apenas como uma combinação de elementos linguísticos, e sim como uma forma de ação no mundo, profundamente marcada pela intenção do autor e pela expectativa do destinatário o que o torna irrepitível.

Nesse sentido, levando em consideração o que foi apresentado podemos dizer que o texto não é um objeto isolado ele é permeado por relações, histórias e contextos que transcendem sua superfície.

Nessa perspectiva, podemos constatar a urgência de uma escola que não fique limitada ao conteúdo formal, mas que reconheça que todo conhecimento adquire sentido quando dialoga com a vida real dos educandos. Há uma denúncia do autor a incoerência de uma educação que na maioria das vezes ignora a violência, a desigualdade e o abandono que marcam o cotidiano de muitos estudantes, como se tais questões não estivessem diretamente relacionadas ao processo de aprender. Assim, ao defender a “intimidade” entre saber escolar e experiência social, observamos a afirmação que a compreensão crítica do mundo é parte essencial da formação humana, como diz Freire (2021), educar é também revelar as estruturas que organizam a vida social, possibilitando aos alunos compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

O que constatamos é que há uma tentativa de explicar o texto proposto, contudo, as perguntas são superficiais e deixam lacunas na argumentação. Segundo Soares (1979), o ensino de língua tem se afastado do uso real da linguagem pelos alunos, utilizando o texto apenas como um ponto de partida, um pretexto, descontextualizado. Essa abordagem, constantemente centrada em textos literários, prioriza a extração de elementos para análise gramatical e a reprodução de modelos, o que por sua vez acaba comprometendo a organização do ensino. Com isso, perde-se a noção de sistema e de progressão, resultando em um ensino fragmentado e pouco significativo.

É possível identificar elementos que se articulam, apenas de forma parcial, e superficialmente com os eixos que são estruturantes da BNCC. Entre eles, temos: a valorização dos saberes prévios dos estudantes, a proposta de produção oral e escrita e momentos de reflexão sobre a língua.

De acordo com a BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental, o aluno passa a participar de maneira mais crítica em diferentes situações comunicativas, sendo colocado em contato com um número maior de interlocutores. Nessa fase, também há um aumento no número de professores responsáveis pelos componentes curriculares, favorecendo o aprofundamento dos conhecimentos e exigindo maior articulação entre as áreas. Essa fase contribui para o fortalecimento da autonomia juvenil, à medida que os estudantes assumem papel mais ativo nas práticas de linguagem dentro e fora do ambiente escolar (Brasil, 2018).

Sobre o componente curricular de língua portuguesa, a BNCC aponta que o contato dos alunos com gêneros textuais de diversas áreas de atuação é expandido. Esse processo parte das práticas de linguagem que os jovens já conhecem, ampliando essas experiências e abrindo caminho para novas vivências. Como resultado das etapas

anteriores de escolarização, os estudantes já dominam e utilizam gêneros textuais presentes em áreas como as práticas artístico-literárias, jornalísticas, de pesquisa, além de temas ligados à vida pública, cidadania e investigações (Brasil, 2018).

O livro *Meta do saber* 8º e 9º anos EJA apresenta um manual didático para o professor, estruturado conforme as disciplinas abordadas. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, o material inclui uma seção específica que detalha os objetivos desse componente curricular, dividindo-os em três eixos centrais: leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise da língua. Além da apresentação e introdução, a obra dispõe do item destinado aos objetivos do ensino da língua portuguesa no livro e estão divididos conforme disposto no manual do professor, *Meta do Saber* (2022, p. 6-7):

- a) No que se refere a leitura; neste item são abordados: compreender a leitura em suas diferentes dimensões, tendo a vista a obrigação, a necessidade e o prazer de ler. Ler de maneira autônoma textos de gêneros variados que abordam os temas de estudo. Compreender o texto como um todo, organizado em uma unidade de sentido. Selecionar procedimentos de leitura adequados as características do gênero e do tema em estudo. Utilizar inferências relativas ao uso da língua como subsídios para a construção do sentido no texto.
- b) No que se refere a produção de textos (orais e escritos); valorizar a variedade linguística de seu grupo social na produção de textos. Monitorar seu desempenho oral levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores. Compreender a escrita como um processo composto de fases: geração, seleção e organização de ideias, esboço, revisão e versão final.
- c) No que se refere a análise da língua; reconhecer como gramática da língua as regras que possibilitam o seu funcionamento e uso pelos falantes. Perceber os recursos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência do texto. Analisar os mecanismos responsáveis pela estrutura do texto, identificando seus constituintes: sintático, léxico-semântico, morfológico, fonético/fonológico. Constatar implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma, função e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos.

Assim, é possível perceber que, embora o manual do professor apresente orientações alinhadas a princípios contemporâneos do ensino de língua, existe sempre a necessidade fundamental de estabelecer um olhar crítico sobre sua aplicabilidade no contexto específico da EJA. Pois, como já sabemos, a relação que existe entre teoria e prática, dado os desafios diários do fazer pedagógico, nem sempre se estabelece de forma linear, e cabe ao professor mediar esse processo, adaptando as propostas do material às reais necessidades de seus alunos.

É importante destacar que a adoção do livro foi uma alternativa encontrada pela gestão diante da ausência de livros didáticos específicos para esse segmento de ensino. Embora a capa indique que a obra está em conformidade com a BNCC, trata-se de um material que não possui o selo do PNLD. A escolha recaiu sobre um recurso disponível

no mercado, proveniente de uma editora, visando atender à demanda por um livro didático para os estudantes da EJA.

Faz-se necessário mencionar que a BNCC determina as aprendizagens para toda a Educação Básica, incluindo a EJA, porém não contempla as especificidades do ensino de jovens e adultos. Desse modo, cabe ao professor e aos autores dos livros didáticos realizar as devidas adaptações. A coleção *Meta do Saber* busca estabelecer aproximações e fazer referência ao documento, mas ainda deixa lacunas importantes que precisam ser problematizadas e revistas no processo de produção de novos materiais didáticos.

A BNCC, entende os conteúdos de ensino como sendo conhecimentos fundamentais, estabelecidos a partir de critérios pedagógicos, sociais e culturais organizados como objetos de aprendizagem, em unidades didáticas que articulam habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, sempre respeitando os diferentes níveis de ensino e as especificidades de cada etapa.

A BNCC aponta para a necessidade de romper com a fragmentação excessivamente disciplinar do conhecimento, estimulando sua aplicação em situações do cotidiano, levando em consideração o contexto como elemento fundamental para conferir sentido à aprendizagem e colocando em evidência o papel ativo do estudante no processo educativo e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Assim, é importante destacar que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a BNCC atribuem papel central ao trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, inseridas nas realidades concretas do mundo contemporâneo e relacionadas de maneira direta ao contexto de vida dos estudantes. Os PCN's para língua portuguesa preconizam:

Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. [...] Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável (Brasil, 1998, p. 58-59).

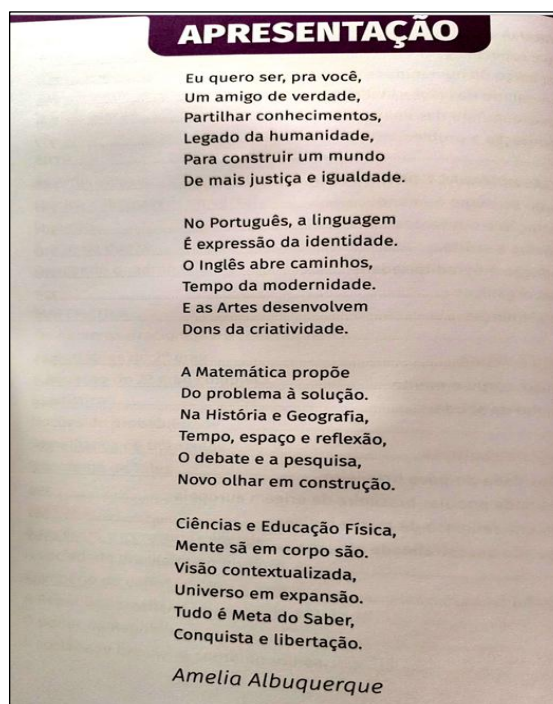
Cabe destacar que essa orientação está ajustada à concepção de ensino de língua levada em consideração pelos documentos oficiais, que entende a linguagem como forma

de interação e construção de sentidos, privilegiando o uso da língua em contextos reais e significativos.

Catelli (2019), expõe que muitos estudantes da EJA fazem parte de grupos socialmente vulnerabilizados, sendo marcados por experiências reiteradas de exclusão que são associadas a fatores como renda, raça, gênero e às dificuldades enfrentadas para permanecer na escola na infância. Nessa conjuntura, a autora indaga como criar novas oportunidades educativas que ampliem as possibilidades de realização pessoal desses sujeitos e discute que a BNCC deveria, ao menos, problematizar os caminhos para a construção de currículos que levem em consideração adequadamente esse público numeroso, formado por milhões de brasileiros que interromperam sua escolarização.

A exemplo disto, apontamos para discussão a página de apresentação da obra, essa página consiste em um texto de apresentação poética do livro, assinado por *Amélia Albuquerque*. Ela opera como um prefácio simbólico-pedagógico, mostrando a concepção geral de educação e de áreas do conhecimento que o material assume.

Figura 10. Apresentação, *Livro Meta do Saber* 8 e 9 anos.



Fonte Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022).

A página de apresentação do livro didático produz um discurso universalizante sobre educação e áreas do conhecimento, movimentando noções como identidade, modernidade, emancipação e formação integral, categorias consideravelmente presentes

na BNCC. Apesar disso, assim como ocorre na BNCC, não há qualquer menção às especificidades da EJA, tampouco às condições de escolarização e trajetórias do público jovem, adulto e idoso. Esse apagamento discursivo transparece os efeitos da ausência da EJA no documento normativo, uma vez que o livro assume uma concepção genérica de ensino de língua e das demais áreas, alinhada ao ensino regular, o que limita a construção de propostas pedagógicas sensíveis às particularidades dessa modalidade.

Catelli (2019), apresenta uma leitura que estabelece comparação entre as diferentes versões da BNCC, desde a proposta divulgada em 2014 durante o governo Dilma Rousseff até a versão homologada em 2018 no governo Michel Temer, deixa a mostra que a EJA permaneceu sem espaço definido no documento. Esse percurso evidencia, como aponta Assumpção (2025), a ausência de reconhecimento da EJA no texto oficial.

Nessa direção, o autor observa que a primeira versão da BNCC, publicizada em 2015, praticamente ignorava a EJA, ficando limitada a afirmar que alguns eixos e conteúdos se aplicariam também a esse público. Desse modo, a ausência de uma reflexão sobre as especificidades da EJA gerou debates entre educadores, pois a proposta não atendia às necessidades reais dos seus sujeitos. Mesmo que se considere a importância de garantir direitos de aprendizagem comuns a todos, assim a equidade exige reconhecer características próprias dessa modalidade, especialmente porque seus estudantes retornam à escola com trajetórias, experiências e conhecimentos acumulados ao longo da vida pessoal e profissional.

Adiante, o autor evidencia que, embora a segunda versão da BNCC, que foi publicada em 2016, se configure como uma tentativa de incluir a EJA, essa incorporação quando concretizada foi de forma meramente nominal, cabe destacar que houve a substituição de expressões como “crianças e adolescentes” por “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Diante disso, percebemos que essa mudança não resolveu o problema acabando por reforçar a homogeneização curricular ao ignorar as especificidades da modalidade. Assim, cabe discutir que a EJA mereceria ao menos um capítulo próprio ou até um documento específico, tendo em vista que a solução adotada serviu apenas para reforçar a posição marginal que essa política educacional ocupa historicamente. O autor também aponta que é persistente a ideia equivocada de que, ao educar as crianças, a EJA deixaria de existir, quando, na realidade, muitos estudantes da modalidade são os jovens que passaram pelo processo de exclusão escolar.

Nessa direção, Catelli (2019) expõe que na terceira versão da BNCC destinada ao Ensino Fundamental, a EJA mais uma vez não foi mencionada, o que sugere o reconhecimento de que o documento não atende às necessidades dessa modalidade. Todavia, essa ausência não é acompanhada de qualquer proposta alternativa, o que reforça ainda mais a sua marginalização dentro das políticas da Educação Básica. Sendo o mesmo ocorreu com a versão da BNCC para o Ensino Médio, publicada em 2018: mesmo com uma referência muito breve às modalidades no texto introdutório, a EJA desaparece totalmente das orientações curriculares posteriores. Diante disso, qual espaço tem sido reservado à Educação de Jovens e Adultos num país onde quase metade da população acima de 15 anos não concluiu o Ensino Fundamental.

Em face da ausência da Educação de Jovens e Adultos na BNCC, Catelli (2019) levanta questões relevantes para aprofundar o debate. O autor evidencia que não se pode meramente adotar aos adultos os mesmos conteúdos e finalidades organizados originalmente para crianças e adolescentes, pois esses referenciais não contemplam as especificidades, trajetórias e necessidades do público da EJA.

São elas: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? Como fazer as pessoas terem novas oportunidades educativas ampliando suas possibilidades de alcançar novos projetos pessoais (considerando sua situação socioeconômica e as sucessivas situações de exclusão)? Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos em um país em que cerca da metade da população com 15 anos ou mais não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental? Como se espera sanar esta grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade?

As questões apresentadas colocam em pauta a urgência de pensar a EJA a partir das necessidades reais de seus sujeitos, identificando que adultos a partir de suas vivências e experiências de vida não podem ser submetidos a conteúdos pensados para crianças. Elas também mostram o contraste de um país que mantém grande parte de sua população sem escolarização adequada, e em contrapartida não estrutura políticas consistentes para reparar essa dívida histórica. Considerar essas questões implica em compreender que a EJA só cumprirá seu papel quando oferecer percursos formativos que valorizem experiências de vida e ampliem oportunidades reais de inclusão social.

Assumpção (2025) ressalta, em face da ausência da EJA na BNCC e dos riscos relacionados a essa lacuna, torna-se necessário reforçar a mobilização para aprofundar as

críticas sobre a invisibilidade da EJA. A autora coloca também a importância de preservar um currículo que reconheça a diversidade dos sujeitos que buscam essa modalidade, além de enfrentar outros desafios atuais da educação brasileira.

Nessa perspectiva:

Em face do não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC e dos riscos que isso representa, somos provocadas e provocados, mais uma vez, como em tantas outras vezes no passado e no presente, à mobilização para a apresentação de críticas cada vez mais aprofundadas acerca da invisibilidade da EJA na Base Nacional Comum Curricular, assim como à defesa de um currículo identificado com a diversidade de adolescentes e pessoas jovens, adultas e idosas demandantes dessa modalidade, entre outros temas emergentes da educação brasileira (Assumpção, 2025, p.78).

Desse modo, a ideia apresentada nos chama atenção para a persistente invisibilidade da EJA na BNCC e ao passo que alerta para os riscos que essa ausência traz para uma modalidade já historicamente marginalizada. Diante disso, somos convidados enquanto docentes e parte da sociedade a permanecermos adotando uma postura ativa no que diz respeito a sociedade e os pesquisadores defendendo um currículo que reconheça a diversidade e as necessidades reais dos sujeitos da EJA. Trata-se de reafirmar que a modalidade requer valorização, políticas específicas e um olhar atento para as desigualdades educacionais ainda presentes no país.

Diante do que observamos nos apontamentos feitos por pelos autores, é evidente que a simples presença da EJA na BNCC não resolveria, por si só, os desafios históricos da modalidade. Contudo, é evidente também que a ausência de diretrizes específicas e o enfraquecimento institucional de órgãos responsáveis por pensar políticas de inclusão e diversidade acabam por revelar um movimento contrário ao que de fato é necessário.

Por fim, apontamos que o livro demonstra partir de uma intenção de diálogo com a BNCC, mas conforme investigação e observação não a aprofunda, logo, o espaço destinado a EJAI no documento apresenta grandes limitações, conforme exposto anteriormente. As atividades evidenciam que necessitam de problematização e contextualização mais significativa, especialmente considerando o perfil do público da EJAI, cujas vivências e trajetórias demandam abordagens mais sensíveis e dialógicas. Nesse sentido, ainda que o material apresente uma estrutura organizada e coerente, ele deixa lacunas importantes no que diz respeito à efetiva construção de uma prática pedagógica crítica e emancipadora.

Adiante, presente no livro didático temos o conteúdo de biografia, pensar o gênero biografia implica refletir sobre as concepções de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros fazem parte do cotidiano dos sujeitos e se manifestam nas mais variadas conjunturas sociais, constituindo os discursos sociais por meio dos quais os indivíduos exercem a comunicação (Bakhtin, 2000).

Segundo o autor, os gêneros do discurso dizem respeito a formas relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, que são constituídos nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros expressam as condições sociais de produção, os temas frequentes bem como a organização composicional próprias de cada situação comunicativa. Desse modo, por serem mais flexíveis e dinâmicos do que as formas da língua, efetivam papel fundamental na compreensão entre os interlocutores.

Assim, Bakhtin (1997) propõe a distinção dos gêneros do discurso em primários (livres) que são constituídos na vida cotidiana e que se relacionam de maneira imediata com as situações nas quais são produzidos e gêneros do discurso secundários (romances, teatro, discurso científico, discurso ideológico e etc.)

De forma direta e também conceitual, o conceito de gênero do discurso em Bakhtin aponta “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (Bakhtin, 1997, p. 279).

Nessa perspectiva:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p. 280).

De acordo com o exposto, os gêneros do discurso não formam um conjunto fechado ou até mesmo limitado de formas linguísticas. Pelo contrário, sua riqueza e variedade são potencialmente infinitas, essa condição se justifica porque se originam das práticas sociais humanas, e como bem sabemos, essas práticas estão em uma transformação constante. Nessa direção, apontamos que as atividades humanas são múltiplas, históricas e dinâmicas, os gêneros que delas emergem acompanham esse movimento. Bakhtin discute do princípio de que cada esfera da atividade humana como

por exemplo a esfera escolar, científica, jurídica, religiosa, cotidiana ou literária expandem formas próprias de enunciados, compatíveis às suas finalidades comunicativas.

Nessa perspectiva, cabe apontar que esses gêneros não surgem prontos, mas se constroem e se transformam ao passo que a própria esfera se torna mais complexa, integrando novas necessidades comunicativas, novos interlocutores e novas formas de interação. Bakhtin (1997) evidencia que os gêneros do discurso refletem as condições históricas e sociais de cada esfera; ampliam-se conforme novas práticas sociais emergem; e se diferenciam internamente, dando origem a novos subgêneros ou variações.

A expressão “variedade virtual da atividade humana” mostra que, mesmo antes de se consolidar em práticas concretas, as possibilidades de ação humana já indicam para a criação de maneira contínua de novos gêneros. Desse modo, não é possível pensar uma classificação que seja de caráter definitivo dos gêneros do discurso, pois eles, conforme aponta Bakhtin acompanham o processo vivo da linguagem na vida social.

Partindo dessa compreensão de que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis, construídas nas diferentes esferas de uso da linguagem, torna-se possível compreender como determinados gêneros circulam e são apropriados em contextos específicos de ensino.

Nessa direção, dentro do conteúdo destinado à língua portuguesa, as autoras apresentaram um conteúdo relacionado à biografia. Na atividade, foi proposto aos alunos que apresentassem a biografia de pessoas que desempenharam papéis relevantes na sociedade. Nesse contexto, decidimos ampliar essa abordagem e contextualizá-la na realidade dos alunos da EJAI, matriculados em uma turma da zona urbana do município de Codó. No subtópico referente à biografia, observa-se a seguinte organização do conteúdo e das atividades propostas:

Figura 11 e 12. Biografia. *Meta do Saber*, 8 e 9 anos.

BIOGRAFIA

FALANDO DOS PRÓPRIOS SABERES

Você já leu textos históricos? Qual o objetivo desse tipo de texto? Quem o produz? Você lê o texto histórico como verdade ou ficção? Você já leu alguma curiosidade histórica?

MANUEL BANDEIRA

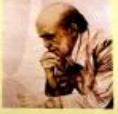
Filho de engenheiro, Manuel Bandeira foi obrigado a abandonar os estudos de Arquitetura por causa da tuberculose. Mas a iminência da morte não marcou de forma lúgubre sua obra, embora, em seu humor lírico, haja sempre um toque de funda melancolia, e na sua poesia haja sempre um certo toque de morbidez, até no erotismo. Tradutor de autores como Marcel Proust e William Shakespeare, esse nosso Manuel traduziu mesmo foi a nostalgia do paraíso cotidiano mal idealizado por nós, brasileiros, órfãos de um país imaginário, nossa Cocanha perdida, Pasárgada. Descrever seu retrato em palavras é uma tarefa impossível, depois que ele mesmo já o fez tão bem em versos.

Revista Língua Portuguesa, nº 40, fev. 20

A palavra biografia vem do grego e representa a união de duas palavras: *bio*, que significa vida; e *grafia*, que quer dizer escrita. Assim, biografia é a escrita da vida. Um gênero literário em que o autor narra uma história de vida. Quando é a própria pessoa a contar a história de sua própria vida temos uma autobiografia. Antigamente, escreviam-se biografias apenas das pessoas que morriam. Hoje, já é possível encontrar biografias de pessoas que estão vivas e atuantes. Um exemplo disso é a breve biografia do grande arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, que pode ser lida a seguir.

O ARQUITETO OSCAR NIEMEYER

Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho nasceu no Rio de Janeiro, em 15 de dezembro de 1907, e formou-se como engenheiro-arquiteto em 1934, pela Escola Nacional de Belas Artes. É considerado um dos nomes mais influentes na Arquitetura Moderna internacional.



A DESCOBERTA DA LEITURA

Sobre a biografia de Manuel Bandeira, responda:

1. Quem é o biografado?
2. Qual a profissão dele?
3. Onde nasceu?
4. Por que Manuel Bandeira precisou abandonar os estudos de Arquitetura?
5. Como Manuel Bandeira contribuiu para a cultura brasileira?

PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA

A biografia é um gênero textual que relata a vida do biografado, geralmente alguém importante para um determinada comunidade. A estrutura da biografia tem as seguintes etapas:

- Apresentação do biografado;
- Relatos cronológicos da vida;
- E o que a pessoa fez de importante para a comunidade.

Agora, escolha uma personalidade de sua preferência e faça uma biografia seguindo os passos indicados anteriormente.

17

Fonte: Livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA (2022, p. 16-17).

Nas páginas observadas, o conteúdo trabalhado tem como foco o gênero do discurso biografia. Inicialmente, o material apresenta algumas perguntas direcionadas aos alunos, buscando ativar seus conhecimentos prévios sobre textos históricos. Questiona-se, por exemplo, se os alunos já leram esse tipo de texto e se os consideram verdadeiros ou fictícios. Na sequência, é apresentada a biografia do escritor Manuel Bandeira, seguida por uma breve explicação sobre o significado do termo *biografia*, com o intuito de contextualizar o gênero e suas características principais.

Logo após, o livro traz a biografia de Oscar Niemeyer, renomado arquiteto brasileiro. Em seguida, são propostas atividades com perguntas que visam à compreensão do texto e à identificação de informações relevantes. Observa-se que muitas perguntas presentes no livro didático são simples, e sua utilidade gira em torno de o aluno achar a resposta no texto, limitando-se a uma leitura localizada e pouco reflexiva. Cabe ressaltar que esse tipo de encaminhamento reduz as possibilidades de construção de sentido, uma vez que não estimula o estudante a estabelecer inferências, relacionar informações ou desenvolver uma compreensão mais aprofundada do gênero trabalhado. As questões apresentadas são: quem é o biografado? Qual é sua profissão? Onde nasceu? Por que precisou abandonar os estudos de arquitetura? E, por fim, de que forma contribuiu para a cultura brasileira?

Na sequência, o material didático propõe uma atividade de produção oral ou escrita. Após uma breve apresentação sobre o que é a biografia e suas etapas constitutivas, há um convite para que o estudante escolha uma *personalidade* de sua preferência e elabore uma biografia, seguindo os passos indicados anteriormente.

Observa-se, no entanto, que as perguntas de compreensão apresentadas anteriormente possuem respostas explícitas no texto, o que limita a possibilidade de o aluno desenvolver um posicionamento crítico ou aprofundar sua leitura. Já na etapa de produção da biografia, temos uma oportunidade valiosa para que o professor estabeleça uma conexão entre o conteúdo trabalhado e a realidade do aluno. Nesse sentido, seria pertinente incentivar a produção de uma autobiografia, valorizando a trajetória de vida do próprio estudante e promovendo a aproximação entre teoria e prática.

6.3 Autobiografia: conteúdo de ensino e que ensina sobre escola, exclusão e sonhos

Na perspectiva de Alberti (1991), a autobiografia é caracterizada como uma narrativa de caráter retrospectivo, voltada para a vida individual, na qual se estabelece, de forma indissociável, a identidade entre quem escreve, quem narra e o personagem retratado. O autor destaca que a autobiografia é um olhar para o passado, nela o sujeito tem a oportunidade de revisitar sua própria trajetória e selecionar experiências significativas. Autor, narrador e personagem se confundem em uma única voz. Essa identidade atribui ao texto um caráter pessoal e subjetivo.

A autobiografia não é apenas relato de fatos, mas construção de sentido sobre a própria vida.

Assim, se alguém se põe a escrever uma autobiografia, é porque tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. É essa busca também que prevalece na estrutura do texto, os relatos ganhando sentido à medida que vão sendo narrados, acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia (Alberti, 1991, p.12).

Cumpramos evidenciar, conforme os relatos que serão apresentados posteriormente, que a autobiografia não se configura como a exposição de um relato linear que abarque todas as vivências do indivíduo. Trata-se, antes, de uma seleção de acontecimentos que

permanecem em sua memória, a qual é atravessada por experiências de ordem pessoal e social. Esses eventos, por diferentes razões, acabam ganhando maior destaque e espaço na construção da narrativa autobiográfica.

Nessa perspectiva, observa-se uma regularidade nos relatos analisados, marcada pela recorrência de falas relacionadas à desigualdade social. Tais enunciados evidenciam situações em que os alunos interromperam seus estudos para assumir o cuidado dos irmãos, enquanto os pais precisavam trabalhar, revelando como essas condições interferiram diretamente em seus percursos escolares. Assim, “e o que faz o escritor de autobiografia senão imprimir descontinuidades à sua vida, selecionando episódios "significativos" (Alberti, 1991, p.12).

6.3.1 Relato do trabalho pedagógico para a produção da autobiografia

A aula proposta, cujo plano está na sessão Apêndice deste trabalho, aconteceu no dia 5 de junho do ano de 2025, uma quinta-feira, pois, conforme relatado por um dos professores, os dias com maior participação dos alunos são as terças e quintas-feiras. Já nas quartas, os estudantes costumam participar de uma missa, o que acaba impactando a frequência nesse dia.

Nesse dia, estavam presentes na sala 12 pessoas, sendo 8 adultos e 4 crianças. Antes do encontro, preparei um plano de aula sobre biografia e autobiografia para orientar o conteúdo. Para iniciar o tema, escrevi "Autobiografia" na lousa em letras de forma e compartilhei minha própria autobiografia como um ponto de partida. A primeira pergunta foi: "Para você, o que é autobiografia?" os alunos mostraram bastante dúvida nesse momento e, com receio de ‘errar’, ficaram hesitantes em responder e não ‘acertar’ a pergunta. Foi quando aproveitei para explicar o conceito do tema, além de destacar a diferença entre autobiografia e biografia, que para muitos também era uma novidade.

Após essa introdução, apresentamos em slides a autobiografia de um personagem fictício chamado João da Silva, no enredo, um homem negro, cuja história de vida é marcada por trabalho árduo e superação. João, aos 63 anos, encontrou no EJAI uma oportunidade para mudar de vida. A seguir, apresentei a biografia do atual presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o que gerou grande interesse entre os alunos, principalmente por conta da familiaridade com seu rosto.

Em seguida, distribuimos uma versão impressa da autobiografia de Lázaro Ramos, ator brasileiro que participou de novelas de grande sucesso, que também gerou

grande familiaridade entre os presentes e despertou a curiosidade da turma, por sua história de superação e assim que receberam a autobiografia do autor, de maneira imediata iniciaram a leitura e lembraram as novelas que ator participou, algumas das quais os alunos destacaram como sendo as melhores do seu tempo.

Adiante, foi exibido um vídeo produzido pelo governo do estado da Paraíba, que conta a história de Nilson Mota e Suzana, ambos alunos da EJAI. No vídeo, eles compartilham suas realidades, marcadas por dificuldades. Nilson relata como enfrentou diversas adversidades financeiras, o que o levou a trabalhar para ajudar no sustento da família. A roça e os serviços do campo eram a sua realidade. Suzana, por sua vez, casou-se cedo devido às dificuldades no convívio com os pais. Ela descreve um ambiente de violência doméstica e, apesar de seus esforços, não conseguiu retornar aos estudos.

Hoje, tanto Nilson quanto Suzana, protagonistas do vídeo exibido, retornaram à escola e por meio da EJAI, já estão almejando realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sonhando com a possibilidade de ingressar em uma faculdade. O vídeo representou para a turma uma mensagem de encorajamento, perseverança e desejo de aprender. Pois, após o vídeo, realizamos uma roda de conversa com a turma e os alunos expressaram grande identificação com as histórias compartilhadas. Muitos relataram que suas próprias trajetórias também foram marcadas por dificuldades financeiras, que os obrigaram a trabalhar para ajudar no sustento de casa. Outros mencionaram que precisaram abdicar dos estudos para cuidar de casa e dos irmãos, enquanto os pais trabalhavam na roça.

Essa perspectiva está ligada também, ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1997): a vida é um constante diálogo, e isso só é possível porque não somos prontos. Quando o autor diz que o ser humano precisa ser “inacabado” para assim viver e agir, estabelece um diálogo direto com o princípio que o letramento deve ser visto como um processo e não como um ponto final, pois, muitos alunos, chegam até a escola com uma ideia cristalizada sobre si mesmo marcados por discursos sociais que os colocam como “incapazes”, “atrasados” ou até mesmo “sem futuro”. Esses discursos tentam “acabar” fechá-los, de limitar suas possibilidades.

Por fim, os alunos iniciaram a construção de suas próprias autobiografias. Após a exibição do vídeo, eles destacaram como se sentiram representados nas histórias de Nilson e Suzana, que refletiam bem suas próprias vivências.

Ao se dedicarem à construção de suas autobiografias, os alunos demonstravam, de início, certo receio quanto a compartilhar os textos produzidos. O temor residia na

possibilidade de serem julgados pelos colegas ao exporem aspectos de suas trajetórias pessoais, despertando inseguranças quanto à aceitação, à empatia e ao respeito por parte da turma diante dos relatos apresentados. Nesse sentido, Bakhtin (2011) coloca:

Essa diferença entre a percepção que tenho de mim e a percepção que tenho do outro é compensada pelo conhecimento, ou, mais exatamente, o conhecimento ignora essa diferença, do mesmo modo que ignora a singularidade do sujeito cognoscente. No mundo unificado do conhecimento, não posso colocar-me enquanto eu-para-mim em oposição a todos os homens do passado, do presente e do futuro concebidos como outros para mim (Bakhtin, 2011, p.57).

Refletindo sobre a relação entre o eu e o outro, esse processo de conhecimento e a forma que nos auto percebemos é extremamente diferente da forma que percebemos o outro. Isso, segundo a perspectiva do autor acontece porque estamos dentro de nós mesmos, vivendo os dilemas, emoções e afetos, algo que nenhum outro consegue acessar, já o outro, observamos de fora, a partir de sua exterioridade. Porém, segundo Bakhtin, o conhecimento formal ou científico inclina-se para ignorar essa diferença essencial, buscando então, uma visão objetiva, universal e unificada do ser humano. No que diz respeito ao campo da ciência, os sujeitos são colocados como "iguais", com suas especificidades deixadas de lado para alcançar generalizações.

O autor afirma, então, que nesse “mundo unificado do conhecimento” não há abertura para que eu me compreenda como um “eu-para-mim” um ser único, singular e insubstituível diante dos demais como "outros-para-mim". No conhecimento abstrato, todos são colocados em pé de igualdade, e essa relação de alteridade, que é essencial à existência concreta e ética entre os sujeitos, se perde.

Para Bakhtin, a vida concreta exige o reconhecimento dessa diferença entre as vozes, entre os sujeitos. Por isso, ele propõe uma abordagem dialógica, que valoriza a singularidade de cada consciência, de cada “voz”. É nesse sentido que refletiremos os textos autobiográficos dos alunos da turma de EJAII escritos em sala de aula.

Kleiman (2005, p.52) contribui que:

Em geral, quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes (um almanaque esquecido numa gaveta, as palavras do avô, as astúcias, saberes ou relacionamentos de um amigo que poderá ajudá-lo a ter acesso ao que precisa em uma determinada instituição).

A contribuição da autora evidencia algo que nós, enquanto professores sabemos que é essencial para o trabalho pedagógico: quando o aluno é reconhecido como sujeito

de saberes e principalmente, quando ele encontra espaço para expressá-los, ele ativa memórias, experiências e referências que dão sentido ao que aprende.

Tais contribuições mostram que o processo educativo não se sustenta apenas no conteúdo formal, há uma contribuição significativa nas vivências que cada estudante carrega podendo ser: lembranças familiares, conselhos, estratégias sociais e redes de apoio que fazem parte de sua história. Apresentar essas questões implica em compreendermos que a escola precisa acolher esses repertórios, pois são eles que ampliam a aprendizagem e tornam o conhecimento mais significativo. Assim, acrescento ainda, que quando a sala de aula se abre para essas vozes, o aluno não apenas participa mais, mas se reconhece como alguém capaz de construir sentido e de aprender a partir do próprio percurso.

6.4. Autobiografia na EJAI: desafios, superações e força de vontade

Apresentamos a seguir as autobiografias produzidas durante a aula. Para preservar a identidade dos participantes, os alunos serão identificados por nomes fictícios, os relatos a seguir foram registrados conforme foram escritos e compartilhados por eles em sala de aula:

Me chamo Mariana nasci no dia 3 de julho de 1985 no salobro da site município de Codó. Vim para a cidade aos 7 anos quando comecei a cuidar dos meus irmãos para que minha mãe pudesse trabalhar. Construi família aos 15 anos e então deixei os estudos comecei a trabalhar de gari aos 19 anos, e voltei a estudar em 2023 por incentivo da nossa diretora. (Mariana)

A fala de Mariana, dialoga com a colocação de Koch (2002), que trabalha o texto como lugar de construção de sentidos ancorados na interação e na experiência social dos sujeitos, o que possibilita entender a autobiografia não apenas como relato de vida, mas como prática discursiva situada, atravessada por condições históricas, sociais e ideológicas que produzem sentidos compartilhados no contexto EJAI.

O relato deixa ver um percurso de vida marcado por responsabilidades assumidas muito cedo, nessa realidade o trabalho e o cuidado com a família se apresentaram com maior ênfase do que o direito à escolarização. Seu enunciado revela como fatores sociais e econômicos atuam diretamente trajetória educacional de muitos sujeitos da EJAI, o que

por sua vez, resulta na interrupção precoce dos estudos. Ao mesmo tempo, a volta à escola, anos depois, impulsionado por incentivo institucional, deixa a mostra a educação como espaço de retomada, reconhecimento e possibilidade de ressignificação da própria história. Trata-se de um enunciado que vai além de um relato individual, reflete uma realidade que é coletiva como nos relatos dos estudantes, nesse âmbito a EJAI se constitui como oportunidade de reconstrução de projetos de vida e afirmação de direitos.

Ao observamos os enunciados dos alunos da EJAI, podemos identificar que muitas dessas falas expressam sentidos que foram construídos na relação com discursos anteriores sociais, familiares e até mesmo escolares.

Contudo, nessas coincidências de pessoas, um dos protagonistas desempenha dois papéis diferentes e o que importa é precisamente essa diferenciação de papéis: o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é já-aqui, mas sua resposta (sua compreensão responsiva) é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. Por exemplo, o gênero de divulgação científica dirige-se a um círculo preciso de leitores, com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva; é a outro leitor que se dirigem os textos que tratam de conhecimentos especializados, e é a um leitor muito diferente que se dirigirão as obras de pesquisas especializadas (Bakhtin, 2011, p.321-322).

Diante do exposto, o autor nos mostra que, independentemente do ato de fala, não estamos apenas emitindo uma mensagem neutra, na verdade, estamos atuando num campo que é dialógico, e há sempre um outro a quem direcionamos nossa fala e esse outro, mesmo antes de externar qualquer resposta, já se faz presente no modo como construímos o que dizemos.

Bakhtin (2011) elenca ainda, que para nos comunicarmos de maneira eficaz, consideramos o que ele caracteriza como "fundo aperceptivo" do interlocutor sendo, tudo que o outro apresenta consigo para determinar uma comunicação, ou seja, seu conhecimento prévios, opiniões e crenças e preconceitos.

Assim, o que Bakhtin (2011) expõe é que falar é sempre um ato responsivo. Isso se explica porque, no interior do enunciado, já está embutida a resposta presumida do

outro, que modela nossa própria fala. A linguagem, nesse sentido, não é neutra nem autônoma, mas é intimamente determinada pelas relações sociais e pelas vozes dos outros com quem dialogamos.

Nessa direção, temos relatos de Conceição e Alberto:

Como eu gostaria de aprender mais conhecimento, ler e escrever. Eu nasci no município de Codó vinho para Codo com 15 anos de idade com 20 anos arrumei um emprego na prefeitura eu trabalhei 33 anos de srevirso de crateira acinada como eu gostaria de aprender mais conhecimento ler e escrever eu fui zeladora. (Conceição)

Eu nasci em 20 de Janeiro de 1993 em um povoado chamado Timbiras mais cresci em Codó. E como eu falei e cresci em Codó e gosto muito e como outro pessoal da minha cidade eu comecei a trabalha muito cedo pra mim ter as minha coisa. Eu estudava mais também trabalhava e por causa da dificuldade financeira eu tive que para os estudos pra trabalha pra mim poder ajudar nas despesas em casa. Ai com o tempo e eu também queria termina e hoje estou aqui firmi e forte ate o final. (Alberto)

As falas de Conceição e Alberto nos apresentam, de forma profunda, o sentido que a escola assume na trajetória de muitos estudantes da EJAI. Quando os estudantes expressam o desejo de “aprender mais conhecimento, ler e escrever”, é evidenciado que o voltar à escola não está apenas ligado à certificação, mas principalmente à busca por autonomia, reconhecimento e conseqüentemente ampliação de possibilidades de participação social. Observamos, conforme apresentado que as narrativas mostram um percurso marcado pelo trabalho desde cedo e pela dedicação a uma função essencial a de zeladora e por uma longa vida de serviço, fatores que explicam, em parte, o afastamento dos estudos formais.

No contexto que a pesquisa está inserida, o da escrita autobiográfica, esses enunciados ganham ainda mais significado, pois a partir deles é permitido que os estudantes revisitem suas próprias histórias e com as experiências proporcionadas em sala atribuam novos sentidos à sua experiência de vida.

Essa realidade exige do docente uma sensibilidade apurada em sala de aula, pois, como apontam Magalhães, Santos e Souza (2009), no ambiente escolar, é possível observar que os estudantes de faixas etárias semelhantes formam grupos a partir de afinidades construídas pelas experiências que compartilham. Assim, esses grupos desenvolvem valores, hábitos e comportamentos próximos, mas é importante ressaltar que ainda assim apresentam diferenças, mesmo entre alunos da mesma idade. Tais distinções são consequência das vivências comuns dentro de cada grupo e também das relações estabelecidas entre gerações diferentes entre os mais velhos e os mais novos, resultando em trajetórias e memórias herdadas que se singularizam dentro de um mesmo contexto histórico e social.

Cabe ressaltar que, ainda com marcas da oralidade e da escolarização interrompida, o texto de Conceição e Alberto são capazes de comunicar com clareza seus sentimentos e principalmente sua identidade. E nesse movimento, a autobiografia, na EJAI, torna-se um espaço de voz, em que o aluno se reconhece como sujeito de saberes e de história, e não apenas como alguém que “faltou” à escola.

Adiante, temos os relatos de Joana e Tereza:

Nascir e me criei em Codó até os meus 19 anos viajei para Brasília para trabalhar parei os meus estudos. Voltei em 2025 para terminar os meus estudos proque vir que cem meus estudos eu não sou ninguém. Meu sonho são muitos mais o mais importante é terminar e arrumar um emprego para da vida melhor para minha filha de 8 anos. Essa é minha pequena historia. (Joana)

Achei que não ia mais resolver voltar as aulas mais aqui estou para terminar, decidir continuar. Aprender a lutar e a tentar correr atraz dos meus sonhos e creio que vou alcançar, pretendo me formar um dia. Mesmo tendo dificuldade as vezes em algumas matérias, mais estou aqui, a vida me ensinou que confiança em Deus é a base de tudo. (Tereza)

Ao observarmos estes relatos, podemos perceber algumas regularidades no que diz respeito ao retorno à escola como gesto de resistência e esperança. Joana volta a estudar em 2025 com a percepção de que, “sem os estudos”, permanece o sentimento de ser socialmente invisibilizada. Tereza, por sua vez, coloca que sua decisão de continuar, mesmo diante dos inúmeros desafios, é um gesto de luta e de persistência.

Assim, a educação é percebida como uma possibilidade direta de mudança de vida. Podemos visualizar ainda as marcas sociais presentes nos relatos que são fortes e reveladoras. Enunciados como “sem meus estudos eu não sou ninguém” e a preocupação em garantir “uma vida melhor” para a filha apontam percursos de desvalorização social associados à baixa escolarização. Há, ainda, pistas claras de como essas alunas se veem perante da sociedade como no relato de Joana que associa a escolarização ao reconhecimento social e à possibilidade de “ser alguém”, o que revela uma percepção de exclusão simbólica, dialogando com o exposto, retomamos Bakhtin (1997), que diz que o enunciado é sempre atravessado por outras vozes e valores sociais, o que permite compreender que as falas das alunas ultrapassam o âmbito individual e refletem concepções coletivas sobre escolarização, valor social e pertencimento

Nos relatos a seguir, podemos constatar regularidades que com base no experimento prático evidenciam trajetórias que perpassam os alunos da EJAI, e são marcadas por fé, luta, interrupções escolares e ressignificação do retorno à escola.

Meu nome é Francisca nasci em 1984 e tenho 41 anos Eu venho de família simples fui adotada e enfrentei muitas lutas, mais sobrevivi graças a Deus que me deu força parei meus estudos muito cedo por falta de atenção ou insistência da família. Mais com o passar do tempo voltei por insistência de amigos e do meu professor que foi atrás de mim, achei que não ia mais resolver voltar as aulas mais aqui estou para terminar, decidir continuar. Aprender a lutar e tentar correr atrás dos meus sonhos e creio que vou alcançar, pretendo me formar um dia. Mesmo tendo dificuldade as vezes em algumas matérias, mais estou aqui. A vida me ensinou que a confiança em Deus é a base de tudo. (Francisca)

No relato de Francisca, destacamos o papel ativo do professor dessa modalidade, quando o educador trata todos apenas como “alunos” de forma abstrata, estamos apagando suas histórias reais.

De igual modo:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. (Freire, 1989, p. 17).

Desse modo, Freire (1989) declara que todos somos seres em relação direta com o mundo e com os outros, pensar essa condição, no trabalho educativo, exige admitir o direito de cada indivíduo manifestar sua própria palavra. Assim, a esse direito condiz o dever ético do educador de escutar genuinamente, sem pensar essa escuta um favor, mas como parte fundamental de sua prática. Para Freire, ouvir pressupõe dialogar, pois apenas falar ao outro, sem acolher o que ele tem a dizer, revela uma postura autoritária. No ato do educador colocar-se como alguém que transmite o conhecimento de forma rígida, sem se abrir ao diálogo, e acreditar estar ali para “salvar” o estudante reafirmam atitudes elitistas e contribui para a conservação de estruturas autoritárias. Ao contrário, uma prática que é verdadeiramente libertadora é fundamenta na reciprocidade entre falar e ouvir, reconhecendo a capacidade e a dignidade de cada sujeito no processo educativo

é muito difícil quando agente é dona de casa mais sempre boto Deus na minha frente. Eu nasci em Codó minha vida e trabalha para ajudar a sustentar a casa agora que comecei a estuda gostei muito de estuda mais é muito difícil quando agente é dona de casa mais sempre bota Deus na minha frente. (Rosa)

Em ambos os relatos, retornar à escola não ocorre de forma espontânea, mas é atravessado por inseguranças, pelo sentimento de que “talvez não valha mais a pena”, em virtude da idade ‘avançada’ e, ao mesmo tempo, pelo desejo de superar a dura realidade

e recomeçar. Nessa direção, Freire (1996) diz que a educação se constitui como prática de liberdade e de humanização, na medida em que possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como capazes de intervir em sua própria história e de projetar novos sentidos para sua existência.

Passeggi (2011) aponta que os preconceitos e conceitos que orientam nossas ações são construídos ao longo da convivência com tradições e influências que recebemos e reelaboramos. Desse modo, cabe ressaltar que esses elementos moldam a forma como nos percebemos nos diferentes contextos sociais, produzindo tanto sensação de pertencimento quanto de estranhamento. A autora ressalta que, sendo sujeitos marcados pelo tempo histórico em que vivemos, ressignificar nossas experiências formativas fazem-se necessário revisitar a própria trajetória para identificar as marcas que constituem o “eu”. Esse movimento reflexivo possibilita ultrapassar a visão imediata do presente e compreender quem somos e como interpretamos a vida, interrogando-nos sobre as razões que sustentam nossas próprias formas de pensar e sentir.

Há um elemento que perpassa a maioria dos relatos que é a fé em Deus aparecendo como um eixo central que fornece sustentação a essas histórias, atuando como fonte de força e motivação para seguir estudando, mesmo diante do cansaço, do trabalho doméstico e das limitações impostas pela vida cotidiana.

Em consonância com o exposto, temos os relatos de Maria José e Luís em que o retorno à escola também ocorre na vida adulta e é motivado pelo desejo de concluir os estudos e alcançar um futuro melhor, seja para si ou para os filhos:

resolver voltar a estudar para terminar os estudos e da uma vida melhor para os meus filhos. Tenho 32 anos sou mãe de menino um de 9 ano i outro de 07 ano quando eu era mais nova morava no irterio com os meus pais eu estundava e cuidava dos meus irmãos e primos para os meus pais trabalha na roça, passa dos tempos eu vim estunda mais ai eu archei melhor a amizade e acabei abandonado a escola e acabei engravidado e por fim tive os meus filhos, agora eu resolver volta a estunda para termina os meus estundo e da uma vida melhor para os meus filhos.
(Maria José)

hoje voltei a estudar porque eu quero terminar meu estudo para que um dia eu possa ter um futuro melhor na minha vida. Meu nome é Futuro eu nasce 07 de setembro de 1884 não tive muitas oportunidades para estudar só até a 05 quinta série mais hoje voltei estudar porque eu quero terminar meu estudo para que um dia eu possa ter um futuro melhor na minha vida. (Luís)

Esses relatos evidenciam mais uma vez que a EJAI é de fato um espaço de retomada de sonhos interrompidos. Maria José e Luís reconhecem as dificuldades que tiveram que passar, mas ressignificam suas histórias ao retornar à escola com novos objetivos e maior consciência do valor da educação.

Assim, ao falarem de si, esses sujeitos movimentam formas recorrentes de dizer fazendo referência ao passado, desejo de superação e as dificuldades enfrentadas revelando que suas falas não são aleatórias, mas são construídas a partir de modelos discursivos socialmente compartilhados, que dão unidade e sentido às suas histórias, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 1997, p. 302).

Outra regularidade observada nos enunciados é a escrita dos alunos, que apresenta erros ortográficos, os quais, para estudantes do 8º e 9º anos, poderiam ser considerados graves; entretanto, enquanto pesquisadora, afirmo que essa produção representa uma vitória imensa para esses sujeitos. De acordo com Gabrielli (2016), a discrepância na aprendizagem da língua escrita entre os sujeitos que vivem em ambientes socialmente excluídos do acesso à leitura e escrita, os analfabetos, e aqueles que têm acesso a ambientes plenos de oportunidades de leitura e escrita, os alfabetizados, geralmente não se deve a alguma incapacidade cognitiva ou outro motivo intrínseco, mas sim às diferentes oportunidades socioculturais vivenciadas por esses indivíduos.

Diante dos apontamentos do autor, refletimos que a comunicação verbal não se concretiza de modo espontâneo ou desorganizado, mas se ancora em formas socialmente construídas de dizer, que norteiam a elaboração dos enunciados. Ao assegurar que, para falar, sempre utilizamos os gêneros do discurso, o autor fortalece a ideia de que nenhum enunciado é produzido fora de um gênero, por mais que o falante não tenha consciência teórica desse fato.

Na visão bakhtiniana (1986), falar é sempre inscrever-se em práticas discursivas já existentes, sendo herdadas da experiência social e histórica da linguagem. Os gêneros orientam a produção e compreensão dos enunciados, intermediando a relação entre o indivíduo, a língua e a vida social, e reafirmando que a linguagem se configura como uma prática que é essencialmente dialógica e social.

Nessa direção, tanto nas colocações de Bakhtin quanto em Passeggi, que contribui abaixo, a constituição do sujeito acontece na relação com o outro e com os discursos socialmente compartilhados, colocando em evidencia que aprender, transformar-se e narrar a própria experiência são práticas atravessadas pela linguagem como forma de ação social e de produção de sentidos.

Diante no exposto, Passeggi aponta:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (Passeggi, 2011, p. 149).

A autora contribui no sentido de expor que a experiência não está resumida ao acontecimento em si, mas ao movimento reflexivo que conecta o vivido ao sentido que lhe atribuímos. Nessa direção, há entre o fato e sua compreensão um trabalho interno, onde o sujeito interpreta, reorganiza e ressignifica aquilo que o afetou. Assim, a experiência é constituída nesse encontro entre o que ocorre e o modo como cada pessoa elabora esse ocorrido, nessa conjuntura é revelado que aprender, amadurecer ou transformar-se é sempre um processo de atribuição de significado. É essa dimensão interpretativa que permite que os acontecimentos deixem de ser meros episódios e passem a integrar a história de vida do sujeito.

Com base nos relatos apresentados, é possível notar que os alunos da EJAI carregam marcas profundamente internalizadas onde os sujeitos tendem a limitar-se a partir do que ouviram durante toda uma vida sobre si mesmos, são discursos que circulam e atravessam a vivencia desses sujeitos, deixando em muitos casos marcas de incapacidade. Nessa conjuntura, Freire (2021) apresenta a reflexão de que os oprimidos enfrentam a dificuldade de construir sua própria libertação enquanto internalizam, muitas vezes sem perceber, valores e modos de ser impostos pelos opressores. Assim, é somente quando identificam essa presença do opressor dentro de si que podem iniciar um processo

crítico capaz de transformar sua condição. Enquanto permanecerem presos a essa duplicidade, tentando parecer com quem os domina, não conseguem avançar.

Desse modo, Freire (1997) revela que o ensino precisa dialogar com a realidade concreta em que os alunos vivem, sobretudo quando essa realidade é marcada por violência, desigualdade e ausência de direitos. Para o autor, é indispensável aproximar os conteúdos escolares das experiências sociais dos estudantes, discutindo também as dimensões políticas e ideológicas que sustentam o descaso direcionado às populações mais pobres. No entanto, muitos educadores ainda defendem que tais questões não cabem à escola, reduzindo o ato de ensinar à simples transmissão de conteúdos, como se estes fossem suficientes para operar de forma autônoma depois de aprendidos.

Nessa perspectiva, podemos constatar a urgência de uma escola que não fique limitada ao conteúdo formal, mas que reconheça que todo conhecimento adquire sentido quando dialoga com a vida real dos educandos. Há uma denúncia do autor a incoerência de uma educação que na maioria das vezes ignora a violência, a desigualdade e o abandono que marcam o cotidiano de muitos estudantes, como se tais questões não estivessem diretamente relacionadas ao processo de aprender. Assim, ao defender a “intimidade” entre saber escolar e experiência social, observamos a afirmação que a compreensão crítica do mundo é parte essencial da formação humana. Assim, Freire reafirma que educar é também revelar as estruturas que organizam a vida social, possibilitando aos alunos compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Diante do exposto, trazemos as colocações de Bakhtin (2011) que vem ao encontro com o que está sendo apresentado.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores — emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal (Bakhtin, 2011, p.291).

Assim, apresentamos que o locutor (quem fala ou escreve) não quer apenas ser compreendido. Ele espera uma reação, ou seja, uma resposta ativa. Desse modo, para Bakhtin o processo comunicativo é essencialmente dialógico, está sempre estabelecendo uma relação com o outro autor também contribui que nenhuma enunciado surge do nada, sendo assim quem fala ou escreve está sempre respondendo a algo, sendo estes, discursos anteriores, vozes sociais e ideias já ditas. Nessa direção, o autor contribui que o próprio locutor já é, em algum grau, um respondente ele fala porque já houve outros discursos com os quais ele dialoga, concorda, contesta ou continua.

Diante dos relatos apresentados, Geraldi (2005) aponta que:

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas: *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações –correntes– de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. *Grosso modo*, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: • a gramática tradicional; • o estruturalismo e o transformacionalíssimo; • a linguística da enunciação (Geraldi, 2005, p. 34).

Dessa forma, com base nas concepções de linguagem discutidas por Geraldi (2005), compreendemos que os livros didáticos da EJA, ao abordarem práticas de leitura e produção textual como a autobiografia, em muitos dos casos oscilam entre diferentes visões de linguagem, o que reflete diretamente no modo como os sujeitos da EJA se reconhecem enquanto produtores de sentido. Portanto, ao tratar a linguagem como forma de interação perspectiva assumida pela linguística da enunciação, é aberto um espaço para que os estudantes, ao narrarem suas memórias e trajetórias, não apenas transmita informações, mas que também construam significados sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam, desse modo, serão estabelecidos vínculos com seus interlocutores e afirmação de sua identidade discursiva. Nesse contexto, a escrita autobiográfica deixa de ser um mero exercício escolar e passa a ser uma prática de enunciação que reconhece o aluno como sujeito de linguagem e de história.

Nos relatos escritos, a presença de erros gramaticais que, à primeira vista, podem ser considerados ‘graves’ para alunos de 8º ou 9º anos. No entanto, levando em conta o contexto e a realidade dos estudantes da EJAI, sendo zona urbana ou rural, o que se evidencia é uma grande conquista: a construção de palavras, frases e da própria estrutura do texto, conseguindo comunicar com clareza um começo, meio e fim na narrativa. Nessa conjuntura, Geraldi (2005) contribui que:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (Geraldi, 2005, p.35).

Diante do exposto pelo autor, somos convidados a refletir que, com a ampliação do acesso à escola, mesmo que marcada por discrepâncias, novos sujeitos, que por sua vez são historicamente marginalizados passaram a ocupar os espaços educativos. Essa ocupação é acompanhada de modos de falar diversos daqueles tradicionalmente legitimados. Essa diversidade linguística, contudo, costuma ser vista sob a ótica do preconceito, pois uma vez que o português considerado “correto” foi definido por razões históricas e políticas, e não por superioridade estrutural.

Desse modo, na realidade da EJAI, esse debate é central, pois estamos lidando com um público que interrompeu seus estudos por fatores diversos e estão retomando, alguns com uma porcentagem de conteúdo, outros, partindo do zero, então, ao lidar com estudantes cuja fala não corresponde à norma culta, nós, professores, precisamos reconhecer que essas variações não se caracterizam como desvios, mas são manifestações legítimas da língua.

Nesse sentido, o autor defende que:

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio (Geraldi, 2005, p.36).

Na perspectiva do autor, e concordo com ela, ao ensinarmos o dialeto padrão não devemos ocasionar a negação das formas de fala dos alunos, mas sim oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar seu repertório linguístico como estratégia de acesso a diferentes espaços sociais. No contexto da EJAI, essa perspectiva é especialmente relevante, pois a maioria dos estudantes trazem consigo marcas linguísticas de suas trajetórias de vida, e que muitas vezes são distantes da norma considerada culta. Ao reconhecermos a legitimidade desses modos de falar e, ao mesmo tempo, proporcionarmos o domínio de outras formas de expressão, nós, professores, estaremos atuando de maneira emancipatória, contribuindo diretamente para o rompimento de barreiras simbólicas que historicamente excluem determinadas vozes do discurso social legitimado. Nesse sentido, o ensino da língua deixa de ser um instrumento utilizado para oprimir para se tornar um meio de evolução e inclusão.

A partir dos relatos apresentados, observamos, conforme Arroyo (2017) que aponta que a EJA é perpassada pelas mesmas contradições que envolvem os direitos humanos, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da dignidade das populações que são historicamente marginalizadas, como os pobres, os negros e os trabalhadores empobrecidos. Desse modo, para muitos, a escolarização é apresentada como uma exigência para que esses sujeitos sejam reconhecidos como plenamente humanos e titulares de direitos. Essa lógica revela uma profunda desigualdade, marcada por uma visão social, política e pedagógica que insiste em enxergar esses indivíduos como “incompletos” ou “ainda não cidadãos”, justamente por não terem tido acesso à educação formal.

Ou seja, nessa conjuntura a dignidade humana dessas pessoas é condicionada à passagem pela escola como se fossem menos humanas ou menos cidadãs enquanto não tiverem acesso à educação formal. E nessa ‘lógica’ muitos estudantes da EJAI externam esse pensamento, como nos relatos apresentados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram investigar o ensino de língua materna na EJAI, tendo como objeto de estudo o livro didático aliado a autobiografia como caminho para a aprendizagem e de reflexão para e sobre os estudantes dessa modalidade. A trajetória de investigação teve como ponto de partida o entendimento que o ensino de língua não está restrito apenas ao domínio de regras gramaticais, mas é constituído como uma prática de caráter social que atravessa por histórias de vida, relações de poder e de processos de construção de sentidos.

A reflexão feita a partir do livro *Meta do Saber* 8º e 9º anos EJA, com recorte no conteúdo de língua portuguesa, apresenta um material didático que tem como finalidade atender as necessidades do estudante que compõe a EJAI, apresentando, textos e outros elementos que objetivam contribuir para o ensino aprendizagem desse estudante, pelo menos, de maneira parcial, com tópicos que sinalizam reflexões sobre a língua, coesão, produção oral ou escrita. Contudo, em sua organização, disposição de texto e enunciado acabam deixando uma lacuna significativa para a compreensão geral do que está exposto.

Nesse sentido, foi possível perceber que o referido livro didático segue uma perspectiva mais tradicional e estruturalista de ensino de língua e esforços ainda iniciais de diálogo com abordagens que entendem a linguagem como prática social e interacional.

À luz dos marcos legais e dos documentos que norteiam essa modalidade de ensino, observa-se que tais limites se reproduzem, sobretudo, na dificuldade do livro didático em considerar de modo mais consistente a realidade linguística, cultural e social dos estudantes da EJAI. Mesmo com algumas tentativas de contextualização, o material analisado ainda necessita de uma aproximação que reconheça o aluno como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que atravessam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Assim, a problematização da relação entre o livro didático e o ensino de língua na EJAI coloca em evidência a escassez de materiais e práticas pedagógicas que excedam a centralidade em conteúdos normativos, incluindo possibilidades que reconheçam a linguagem em uso, os contextos de produção de sentido e as trajetórias de vida dos estudantes, em conformidade com os princípios que alicerçam essa modalidade de ensino.

Sobre a proposta de escrita autobiográfica por uma turma ativa dessa modalidade de ensino, essa atividade apresentou-se como uma prática verdadeiramente significativa, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também identitário e subjetivo. Pois ao

redigirem suas histórias, os alunos vivenciaram também um confronto com suas memórias passadas, suas trajetórias de luta, principalmente de resistência, e sobretudo com o desafio de se manifestarem como sujeitos legítimos da linguagem. O receio em compartilhar suas autobiografias com a turma evidenciou o quanto os processos de letramento e aprendizagem da língua na EJAI estão atravessados por marcas sociais de silenciamento e desvalorização da própria fala.

Nesse sentido, as autobiografias produzidas pelos estudantes da EJAI assumem, aliado ao livro didático papel central nesta pesquisa, pois constituem-se como espaço privilegiado de manifestação da experiência, da memória e da construção de sentido sobre si e sobre a escolarização. Ao serem tomadas como objeto de análise, essas narrativas permitem compreender como os sujeitos elaboram discursivamente suas trajetórias de vida, revelando marcas de exclusão, resistência e retomada do direito à palavra. Além disso, as autobiografias evidenciam a potência da escrita como prática social e formativa, uma vez que possibilitam ao aluno reinscrever-se no espaço escolar não apenas como aprendiz de normas linguísticas, mas como sujeito histórico que produz sentidos a partir de sua própria vivência, em diálogo com os objetivos e pressupostos desta pesquisa.

Assim, apontamos que a articulação entre o LD e a proposta de produção textual precisa ir além da simples realização de exercícios normativos ou da reprodução de gêneros muitas vezes desconectados da realidade dos estudantes. Podemos observar que, quando bem mediado, o livro é um ponto de partida para práticas que convoquem o aluno à autoria, à reflexão sobre si e à construção de sentidos a partir de sua vivência. A produção da autobiografia, por exemplo, permitiu que o sujeito-leitor por vezes descreditado por inúmeras vezes, se tornasse também sujeito-autor, ressignificando seu lugar no espaço escolar e na própria língua.

Compreender o ensino de língua como prática social envolve concordar que toda leitura e toda escrita envolvem pontos de vista, atitudes, afetos, sentidos e relações de poder. Na EJAI, essa premissa se torna ainda mais célere: o ensino de língua necessita acolher as vozes silenciadas e, ao mesmo tempo, muitas vezes, o professor em sala, enquanto agente de transformação, oferecer meios para que essas vozes se fortaleçam. A experiência com a escrita autobiográfica evidenciou que, quando o ensino dialoga com a vida concreta dos alunos, os sentidos surgem, a linguagem ganha corpo, e a escola se aproxima de sua função emancipadora e o professor tem um papel fundamental na mediação dessa construção.

Desde a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, venho trilhando um caminho profundamente entrelaçado com a pesquisa e a formação crítica. Esse olhar não apenas ampliou minha compreensão sobre a prática docente, como também despertou inquietações que me impulsionaram a investigar, questionar e buscar novos olhares sobre o processo educativo.

Esta pesquisa não se encerra com essas considerações, mas abre caminhos para outras investigações sobre o ensino de língua na EJAI, material este, que ainda apresenta poucas produções especialmente no que diz respeito à produção e à utilização de materiais didáticos mais significativos às especificidades desse público. Espera-se que as ponderações aqui possibilitadas auxiliem para a consolidação de práticas pedagógicas que admitam o estudante da EJAI como sujeito de direitos, de saberes e de histórias, respaldando a escola como espaço de inclusão, diálogo e emancipação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa**. Revista Estudos Históricos, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2313/1452>. Acesso em: 7 jan. 2026.

ALBUQUERQUE, Amélia (org.). **Meta do Saber: 8º e 9º anos – EJA**. 4. ed. Fortaleza: IMEPH, 2022.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARRUDA, E. E.; KINJO, C. N.; OLIVEIRA, L. D. S. **O segmento escolar como o “maná” do mercado editorial**. In: VII Jornada do HISTEDBR: A organização do trabalho didático na história da educação. Campo Grande, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/O%20SEGMENTO%20ESCOLAR%20COMO%20O%20%93MAN%20C1%94%20DO%20MERCADO%20EDITORIAL.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

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

ASSUMPCÃO, Solange Bonomo. **A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: *Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*. p. 69-84, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, V. **Livro didático: políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 33-68. Disponível em: <https://arquivos.pedrojoaeditores.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BONFIM, Sandra Regina Gomes. **Histórias e lembranças na turma da EJAI na escola Maria Alice Machado, Codó-MA**. 2019. Disponível em: <https://rosario.ufma.br>. Acesso em: 4 de nov. de 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. **Presidência da República**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de fev. de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 de fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: apresentação**. Brasília: FNDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. v. 1. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHAES, Wesley Luis. **Concepções de língua em livros didáticos de português: uma abordagem historiográfica e discursiva**. Eventos Pedagógicos, v. 10, n. 2, p. 910-933, 2019.

CARVALHO, Carolina Coimbra de et al. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br>. Acesso em: 25 de out. de 2025.

CATELLI JR., R. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). **Educação é a base?** São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. **Educação linguística para jovens e adultos**. São Paulo: Contexto, 2023. 128 p. (Coleção Linguagem na Universidade).

CODÓ (MA). **Lei nº 1.727, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME de Codó e dá outras providências. Codó, MA: Prefeitura Municipal de Codó, 2015. Disponível em: <https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06104863000195>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

COMENIUS. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Beth; MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

COSTA, Karina Manhães da; GIUST, Marcos Vinícios Guimarães. **Língua Portuguesa: sua didática e dificuldades nas salas de aula da EJA e do PROEJA**. Livros, v. 2, p. 7-22, 2012. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br>. Acesso em: 11 de fev. de 2025.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DA SILVA, Marcos Aurélio Gomes; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA): o livro didático, o lugar e o mundo**. A Produção

do Conhecimento Geográfico, p. 16, [s.d.]. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 14 de jan. de 2025.

DA SILVA NUNES, Valfrido. **Do sistema para o discurso: concepções de língua(gem) em Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin**. Porto das Letras, v. 3, n. 1, p. 7-26, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>. Acesso em: 25 de out. de 2025.

DE MELLO, Paulo Eduardo Dias. **Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 15 de jan. de 2026.

DE SABINO, Maria Manuela do Carmo. **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org>. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 22 de out. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 25 de out. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 22 de out. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 15 de fev. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. DA Pesquisa, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://revistas.udesc.br>. Acesso em: 19 de out. de 2025.

FREIRE, Yêdda de Aguiar (org.). **Meta do Saber: 8º e 9º anos EJA: manual do professor**. Fortaleza: IMEPH, 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): dados estatísticos**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GABRIELLI, Mariele. **Educação e desigualdades: o analfabetismo como reforço à iniquidade e exclusão**. Veras, v. 6, n. 1, p. 60-68, 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br>. Acesso em: 15 de fev. de 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br>. Acesso em: 25 de out. de 2025.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://dokumen.pub>. Acesso em: 2 de jun. de 2025.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br>. Acesso em: 31 de jan. de 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem e poder**. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1978. v. IV.

GOMES BONFIM, Sandra Regina. **Histórias e lembranças na turma da EJAI na escola Maria Alice Machado, Codó-MA**. 2019. 55 p. Disponível em: <https://monografias.ufma.br>. Acesso em: 2 de jun. de 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 2 de ago. de 2025.

IBGE. **Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@: Maranhão: Codó: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 jul. de 2025.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 25 out. 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Dmz88gFx4Tn8bjWJSnMFZGj/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia**. *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, v. 5, p. 75-80, 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31001456/revista_selvaplopes. Acesso em: 2 dez. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Polliana Moreno dos; SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação**. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 9, n. 36, p. 105-114, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639643>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

MELLO, G. N. **Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de primeiro grau**. *Educação & Sociedade*, n. 2, p. 70-77, 1979. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/122879531/geraldi-joao-wanderley-et-al-orgs-o-texto-na-sala-de-aula-3-ed-sao-paulo-atica-1?> Acesso em: 25 out. 2025.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Educação e cidadania no livro didático da EJA**. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24842/1/2012_eve_edosssnobre.pdf. Acesso em 15 de jan. de 2026.

PANIAGO, Maria Lúcia. **“Livro” didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**/ Maria Lúcia Paniago. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 96 p. Disponível em: <https://dokumen.pub/quotlivroquot-didatico-a-simplificacao-e-a-vulgarizacao-do-conhecimento-9788565999151.html>. Acesso em 3 de fev. de 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Biografização: escritas de si e acompanhamento**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (org.). *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59. Disponível em: https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/biografizao_escritas_de_su_e_acompanhamento.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. *Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 147-156, 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em 2 de fev. de 2025.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido**. Educação de Jovens e Adultos, p. 84, 2017. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1833/410229/formacao_continuada_eja.pdf#page=82. Acesso em: 2 de nov. de 2026.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente**. *EccoS–Revista Científica*, 2011, no 25, p. 39-58. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em 05 de fev. de 2025.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Codó. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Codó-MA, 2020. Disponível em: <https://dom.codo.ma.gov.br/uploads/PDF/2021/01/proposta-curricular-3.pdf>. Acesso em 2 de fev. de 2025.

SÃO LUIS (MA). Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular - Ensino Fundamental** – Educação de Jovens e Adultos – São Luís: 2019. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/portal/secretarias/23/secretaria-municipal-de-educacao---semed/>. Acesso em 2 de fev. de 2025.

SANTOS, Cheila Dias; da Paixão FERNANDES, Andrea. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os sentidos atribuídos ao livro didático**. *e-Mosaicos*, v. 7, n. 16, p. 223-233, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/39719>. Acesso em 14 de jan. de 2026.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em: https://acesin.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/08/Curso-de-Linguistica-Geral-Ferdinand-de-Saussure-z-lib.org_.pdf. Acesso em 2 de fev. de 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 2 de fev. de 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>. Acesso de 17 de jan. de 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista brasileira de educação*, p.5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de fev. de 2024.

SOARES, M. (2004). **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. Disponível

em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20\(1\).pdf#page=197](https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20(1).pdf#page=197). Acesso em 16 de fev. de 2025.

SOARES, Magda Becker et al. (1979). **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau** - Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental, FENAME. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Sugest%C3%B5es_PrimeiroBimestre_EFAnosFinais.pdf. Acesso em 2 de jan. de 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. "**Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa**" in AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.) (1996). O ensino de língua portuguesa 2º grau. Uberlândia: EDUFU, 1996: 107-156. (Texto escrito em 1993). Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/travaglia/publicacoes_capitulos.php. Acesso em 2 de nov. de 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 ano graus/** Luiz Carlos Travaglia. – 6 ed. – São Paulo- Cortez, 2001. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/gramatica-e-interacao-89092-1.pdf. Acesso em 2 de nov. de 2024.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, .L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320317731_O_Banco_Mundial_e_as_politicas_de_formacao_docente_no_Brasil. Acesso em 2 de nov. de 2024.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** *EJA trabalhadores, Rio de Janeiro*, 2001. Disponível em: <http://spa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em 18 de fev. de 2025.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=t8qdYVgAAAAJ&hl=en>. Acesso em 2 de nov. de 2025.

APÊNDICE – Plano de aula EJAI

TURMA: EJAI –Anos Finais (8º E 9º anos)

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSOR(A): Cristiane da Silva Pereira

DURAÇÃO: 1 aula (50 minutos a 1h20min)

PLANO DE AULA

TEMA: Biografia e autobiografia

1. OBJETIVOS GERAL

Promover o reconhecimento da biografia e da autobiografia como gênero textual e incentivar os estudantes, a relatarem suas histórias de vida como forma de valorização da trajetória pessoal e produção de sentido.

➤ **ESPECÍFICOS**

- Compreender o conceito de biografia e autobiografia e suas características.
- Estimular a oralidade e a escuta ativa através de uma roda de conversa.
- Valorizar a vivência dos alunos idosos como fonte legítima de saber.
- Gerar dados para posterior produção escrita (autobiografias dos alunos).

2. CONTEÚDO

- Gênero textual: Biografia/Autobiografia
- Oralidade e escuta
- Identidade e memória pessoal

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Acolhida inicial (5 a 10 minutos). Conversa introdutória para preparar o ambiente.

2. Apresentação do tema (10 minutos). Apresentação sobre o que é biografia e autobiografia, destacando que se trata de um relato pessoal em que o autor fala sobre sua própria vida, experiências e aprendizados.

3. Exibição de vídeo (10 a 15 minutos). Apresentação de um vídeo com relato dois ex-estudantes da EJA que concluíram seus estudos e que apesar das dificuldades, conseguiram superar os obstáculos.

4. Roda de Conversa (20 a 30 minutos). Conversa coletiva, incentivando os estudantes a compartilharem suas trajetórias, histórias de vida, dificuldades, superações, origens e sonhos. Reforçar que cada história tem valor e merece ser ouvida.

5. Encerramento (5 minutos). Finalizar valorizando os relatos e convidando os estudantes a escreverem suas autobiografias, com apoio do professor, destacando que a escrita será guiada por suas falas e experiências.

4. RECURSOS DIDÁTICOS

- Projetor
- Vídeo
- Quadro e pincel
- Celular/Gravação ou anotações da roda de conversa

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa e diagnóstica, considerando a participação dos alunos em todas as etapas da aula, observando a disposição para compartilhar suas histórias, o respeito às falas dos colegas, a atenção e a interação durante a escuta ativa, bem como o envolvimento com o tema e o reconhecimento da própria trajetória pessoal. Serão também considerados os elementos que poderão ser utilizados posteriormente na escrita de suas autobiografias, registrando o início do processo de resgate de memórias.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Amélia (org.). **Meta do Saber: 8º e 9º anos – EJA**. 4. ed. Fortaleza: IMEPH, 2022.

ASSIS, Carmen Lucia de Cassia Pongelupe et al. **As memórias passadas e a alfabetização na EJA**. 2019.

CARVALHO, Adenivan Mendes. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

