

A contribuição do material Rioeduca para o desenvolvimento dos letramentos na educação de jovens e adultos

The contribution of Rioeduca material to the development of literacy in youth and adult education

Marcilane Aparecida Vicente Fernandes

Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ e em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá

Professora de Língua Portuguesa e Literatura

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5149-4880>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8745893949653343>

E-mail: marcilanefernandes3@gmail.com

Claudia de Souza Teixeira

Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ

Professora colaboradora de cursos de especialização do IFRJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1618-9023>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

E-mail: claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as partes relativas à disciplina Língua Portuguesa do material Rioeduca – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro –, nos blocos para a educação de jovens e adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, usado em 2023. Procurou-se responder à seguinte questão: O material ajuda a promover os letramentos dos alunos dessa modalidade nas aulas de língua portuguesa? Esta pesquisa, qualitativa e documental, está embasada, principalmente, em trabalhos sobre a educação de jovens e adultos (Brasil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 entre outros), gêneros discursivos/textuais (Brasil, 1998; Bakhtin, 2000; Marcuschi, 2002), alfabetização e letramento(s) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo e Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995 entre outros) e materiais didáticos no ensino de língua portuguesa (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Moraes, 2020; Rangel, 2020 entre outros). Concluiu-se que o número reduzido de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, nas partes do material analisadas, compromete o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes da EJA, mas que esse problema pode ser minimizado pela atuação do professor.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Letramentos. Gêneros Textuais. Material Rioeduca.

Abstract

This research had as its main objective to analyze the parts related to Portuguese Language subject of the Rioeduca material – produced by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro –, in the blocks for Youth and Adult Education (YAE) of Elementary School II, used in 2023. It searched to answer the following question: Does this material help to promote the literacy of the students of this modality in the Portuguese language classes? This qualitative and documentary research is based mainly on works about youth and adult education (Brazil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 among others), discursive/textual genres (Bakhtin, 2000; Brazil, 1998; Marcuschi, 2002), alphabetization and literacy(ies) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo and Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995, among others) and educational materials in Portuguese language teaching (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Moraes, 2020; Rangel, 2020, among others). It was concluded that the reduced number of activities aimed at developing reading and writing skills, in the parts analyzed, compromises the development of YAE students' literacy, but that this problem can be minimized by the teacher's actions.

Key words: Youth and Adult Education. Literacies. Textual genres. Rioeduca Material.

Data de submissão: 29/02/2024 | Data de aprovação: 09/04/2024

1 Introdução

O acesso à educação básica é um direito assegurado a todos pela *Constituição Federal* de 1988 (Brasil, 1988), mas, ainda assim, há muitos brasileiros que não desfrutam dele. A educação de jovens e adultos – EJA, em especial, foi criada com a finalidade de tentar reverter em parte essa situação, dando a jovens e adultos a oportunidade de também concluírem a educação básica, mesmo fora da idade considerada própria, e de se tornarem sujeitos mais bem preparados para lidar com as exigências da sociedade tecnológica contemporânea.

Embora a aprendizagem ocorra por toda a vida, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Brasil, 1996), o termo “idade própria” é utilizado em relação à educação básica. Já a *Resolução CNE/CEB 1/2021*, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), mantendo o que dizia a *Resolução CNE/CEB 3/2010*, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2010), estabelece, como idades mínimas para matrícula ou realização de exames de conclusão do ensino fundamental e médio na EJA, respectivamente, 15 e 18 anos.

Este trabalho terá como interesse geral o ensino formal voltado para esses alunos que, através da EJA, retornam à escola, muitas vezes, depois de anos afastados. Em especial, tratará da contribuição dessa modalidade para a maior inserção deles no mundo da escrita e da leitura, ou seja, para o desenvolvimento dos letramentos, destacando os materiais didáticos como suporte nesse processo.

O trabalho pedagógico na EJA precisa ir além da simples transmissão de conteúdo. É essencial que o professor use estratégias de ensino-aprendizagem que despertem o interesse do público-alvo em continuar seus estudos e em desenvolver habilidades variadas, dentre elas as de leitura e de produção dos diversos gêneros textuais, para participar mais plena e ativamente das práticas sociais e adquirir conhecimentos mais variados ao longo da vida.

Nesse sentido, é necessário mais do que ser alfabetizado: é preciso ser letrado, ou seja, ir além da decodificação e codificação de textos e dominar os “usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos” (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2010, p. 14). Assim, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa (mas não somente nela), voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudará na superação de muitos desafios encontrados pelos alunos da EJA dentro e fora da escola.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou investigar se as atividades propostas no material Rioeduca¹ de 2023 – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (município com mais matrículas na EJA no estado do Rio de Janeiro) –, para a disciplina Língua Portuguesa (LP), nos blocos para a EJA do Ensino Fundamental II, cooperam com os letramentos dos alunos da educação de jovens e adultos. Portanto, o problema da pesquisa é o seguinte: Esse material ajuda a promover os letramentos dos alunos dessa modalidade nas aulas de Língua Portuguesa?

¹ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Adotou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa e documental, com análise desse material, embasada, principalmente, em um referencial teórico sobre educação de jovens e adultos (Brasil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 entre outros), gêneros discursivos/textuais (Bakhtin, 2000; Brasil, 19998; Marcuschi, 2002), alfabetização e letramento(s) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo e Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995 entre outros) e materiais didáticos no ensino de língua portuguesa (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Morais, 2020; Rangel, 2020 entre outros).

2 Alguns marcos da EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos, no Brasil, passou, ao longo do tempo, por mudanças quanto às regulamentações, concepções e práticas, e estas foram permeadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Assim, antes de discutirmos sobre o letramento nas aulas de língua portuguesa na EJA, é importante apontar alguns fatos ocorridos durante a trajetória dessa modalidade de ensino.

Foi, na década de 1940², que se considerou significativa e diferenciada a escolarização de jovens e adultos (Paiva, 1987), mas a intenção era preparar a classe trabalhadora apenas para atender ao processo de industrialização, sem que houvesse qualquer preocupação com a formação integral dos educandos. Só na década de 1950, surgiu uma perspectiva diferente dessa: a concepção de educação crítica, libertadora e transformadora (e não apenas para atender às demandas do capital) de Paulo Freire (1921-1997). Com sua atuação como educador, filósofo, pesquisador, escritor e gestor, lutou pelo fim da educação elitista, discriminatória, excessivamente conteudista e autoritária, mostrando que não existe processo educacional neutro. Para esse pensador,

A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a "prática da liberdade", o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (Freire 1973, p. 15).

Porém, com o golpe de Estado em 1964, no Brasil, o trabalho de Freire e sua metodologia dialógica, conscientizadora e emancipadora passaram a ser vistos como uma ameaça ao regime, rendendo-lhe o exílio.

Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692/71* (Brasil, 1971), chamada de Lei da Reforma, que instituiu a profissionalização no 2º grau (agora ensino

² Destaca-se que iniciativas anteriores voltadas para a educação de jovens e adultos, essencialmente focadas na alfabetização, aconteceram desde o período colonial, passando pelo imperial e pelos diversos governos da República.

médio), foi implantado o ensino supletivo, com vistas a oferecer uma formação básica aos adultos trabalhadores, em especial, aos não alfabetizados. Eles precisavam ser escolarizados para formar “[...] uma mão-de-obra (sic) que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional” (Haddad; Di Pietro, 2000, p.117). O objetivo era, portanto, novamente, atender aos interesses governamentais”

Com o fim do regime militar e a promulgação da *Constituição* de 1988, a educação de jovens e adultos ganhou maior legitimidade. Essa *Constituição* (Brasil, 1988) representou um marco para a democratização do ensino, pois, em seu artigo 205, reconheceu a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988, *on line*); e, no artigo 208, inciso I, que é “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, *on line*).

Contudo, foi com a promulgação da nova *LDB 9.394/96*, em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que a expressão educação de jovens e adultos (EJA) foi adotada oficialmente para denominar essa modalidade de ensino. Seu artigo 37 diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, *on line*). Nessa perspectiva, o direito à educação básica escolar gratuita e a garantia do acesso, da permanência e da continuidade ficaram assegurados aos jovens e adultos.

Outro marco importante é o *Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Básico - CNE/CEB 11/2000* (Brasil, 2000). Ele chama a atenção para um novo conceito da EJA, entendida não apenas como um processo para alfabetizar, mas para formar, incentivar e promover a cidadania. Ficou mais evidente que educar jovens e adultos implica não só lidar com conteúdos disciplinares, mas também com valores, com culturas e com o reconhecimento delas. Portanto, um trabalho pedagógico pautado somente na transmissão de conteúdos não é suficiente para o pleno desenvolvimento e a inserção social dos estudantes da EJA.

Em 2021, foi promulgada a *Resolução CNE/CEB 1/2021* (Brasil, 2021), que instituiu as diretrizes operacionais para a EJA, quanto ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Esse documento, contudo, tem recebido muitas críticas dos especialistas por variados motivos, como os elencados pelos Fóruns EJA³ do Brasil no *Ofício s/n de 12/2020* (Fóruns EJA do Brasil, 2020):

a) a ausência de menção às metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem o aumento do índice de escolarização média da população entre 18 e 29 anos e da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais;

³ Os fóruns EJA constituem-se, desde a década de 1990, como espaços de discussão entre os vários segmentos que lutam pela EJA (alunos, gestores, técnicos, professores, movimentos sociais, pesquisadores etc.) em diálogo com diferentes esferas dos governos, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, objetivando contribuir com a construção de políticas públicas para a essa modalidade educacional. Atualmente são 26 fóruns estaduais, 1 distrital e 51 regionais (Burgos; Coimbra; Ferreira, 2016).

b) a precarização do atendimento à modalidade devido à indicação de formas de ofertas multisseriadas e efetivação do modelo de Educação a Distância (EAD), sem compromisso com um que considere questões como financiamento, formação de professores, infraestrutura tecnológica, materiais didáticos etc.;

c) a descaracterização da modalidade quando não considera suas especificidades ao procurar alinhá-la à BNCC, tendo em vista que o currículo da EJA não deve ser reduzido à lógica das competências, de objetivos gerais e uniformes que não levam em conta os conhecimentos adquiridos pelos seus educandos nos mais variados espaços ao longo da vida.

Dessa forma, num novo tempo de lutas e resistências para a EJA, reflexões sobre temáticas relacionadas a ela continuam relevantes. Impõe-se uma luta necessária para a retomada ao direito à educação de qualidade, para a adoção de currículos que contemplem as necessidades do alunado, que respeitem suas experiências de vida, suas diversidades socioculturais e que sejam relevantes para o processo de ensino-aprendizagem desses jovens e adultos. Nessa perspectiva, insere-se a necessidade de promover os letramentos dos alunos da EJA, aspecto que será explicado na próxima seção deste trabalho.

3 Letramento(s) na EJA através dos gêneros textuais

Como dito anteriormente, a EJA não pode se limitar à alfabetização, porém, em que esta consiste? Segundo Magda Soares, é o “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2022, p. 27).

Esse processo é o que insere o indivíduo no mundo da escrita; no entanto, nas sociedades contemporâneas, não é suficiente saber codificar e decodificar as unidades linguísticas, faz-se necessário saber usar a escrita de forma produtiva nas diferentes práticas sociais. Então, em meados dos anos de 80, no Brasil, começou a ser empregado o termo “letramento” para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de uso da escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2018).

O termo foi utilizado, pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, no seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, porém, só em 1988, recebeu uma conceituação, por Leda Tfouni (1995), que distinguiu assim a alfabetização do letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20).

Já Soares define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 47). Por sua vez, Angela Kleiman conceitua-o como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Dessa forma, é possível perceber que o letramento está associado ao papel que a linguagem escrita exerce na sociedade e na vida dos indivíduos.

Para Soares, o letramento é distinto da alfabetização, mas são processos que não podem ser separados, visto que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Deve-se observar que Paulo Freire, antes mesmo da introdução da ideia de letramento nas ciências humanas, já entendia que o processo de aquisição da escrita deveria ir além da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, alcançando a ação do indivíduo na sociedade:

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (Freire, 1989, p. 13).

Considerando-se que o indivíduo está inserido em diferentes contextos da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nos quais os textos escritos circulam, pode-se concluir que não existe uma única forma de letramento. Assim, Street (1984) defende o termo “letramentos” ao invés da forma no singular.

Kleiman, baseada nas ideias de Street, assinala que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21). Dessa forma, o letramento escolar, se dissociado dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos, será um processo descontextualizado, padronizado e focado apenas nas habilidades cognitivas.

Assim, a escola deve ajudar a desenvolver os letramentos a partir de práticas que considerem os gêneros textuais produzidos e lidos na sociedade em que os alunos vivem, promovendo situações de uso real, que envolvam diferentes formas de utilização da língua, seja escrita ou oral. Os gêneros textuais – chamados por Bakhtin (2000) de “gêneros do discurso”⁴ – são diversos, cumprem uma função social específica e podem sofrer modificações ao longo do tempo, mas possuem características preponderantes que precisam ser consideradas pelos falantes. Dessa forma, segundo o autor,

⁴ Bakhtin, focando no processo de interação verbal ou no fenômeno sociodiscursivo, utiliza o termo “gênero do discurso”; enquanto Marcuschi opta por “gênero textual”, dando destaque ao plano das formas linguísticas e sua organização. Não faz parte dos objetivos deste trabalho entrar nas discussões teóricas sobre o assunto.

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua (Bakhtin, 2000, p. 41-42).

Marcuschi (2002) opta pelo termo “gênero textual”, destacando, em sua definição, os aspectos que compõem suas características:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p. 22-23).

Conforme Bakhtin (2000), a diversidade dos gêneros é grande porque são diversas as situações de comunicação e de uso da linguagem; e só nos comunicamos, falamos e escrevemos através dos gêneros textuais/discursivos. Dessa forma, frequentemente nos deparamos com o surgimento de novos gêneros.

Soares destaca que “todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados [...] todo texto é materialização de um gênero” (Soares, 2022, p. 210. Grifos da autora.). Ainda lembra a pesquisadora que os gêneros são inúmeros porque são inúmeras as possibilidades de interações entre as pessoas.

Albuquerque, Morais e Ferreira, por sua vez, explicam como os gêneros textuais devem ser trabalhados nas aulas da EJA:

Não basta ler e produzir textos variados, nas salas da EJA é importante que, ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a escrita, na aula de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros e associado às práticas sociais, favorece o desenvolvimento dos letramentos dos alunos da EJA, ampliando sua participação social crítica. Conforme Rojo e Moura (2019), para letrar na escola, é preciso criar eventos (atividades) que envolvam os alunos em práticas de leitura e produção textual socialmente importantes. Para Teixeira,

A escola, no entanto, não deveria se restringir aos chamados “letramentos escolares”, que consideram apenas os gêneros textuais de prestígio social, mas ampliar a abrangência do trabalho para abarcar as variadas práticas e eventos de letramento que ocorrem nos inúmeros contextos e culturas (Teixeira, 2022, p.83).

Dessa forma, ao desenvolver atividades com os diversos gêneros em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa precisa levar os alunos a refletirem sobre o contexto social

em que vivem e sobre as formas de dizer. Essas atividades, em geral, poderão ser aplicadas com a ajuda de materiais didáticos, que deverão ser adequados ao público-alvo.

4 Materiais didáticos e seu uso no ensino de língua portuguesa na EJA

Materiais didáticos podem ser definidos como produtos ou artefatos utilizados com fins educativos, ou ainda, materiais usados com finalidade didática (Bandeira, 2009). Alguns foram produzidos para tais fins (ex.: livros didáticos, apostilas etc.); outros tiveram suas funções modificadas (ex.: vídeos, jornais etc.). Os materiais didáticos são mediadores do processo de construção dos conhecimentos a partir de conteúdos e linguagem específicos de cada disciplina. Segundo Cardoso e Passos, o objetivo principal deles deve ser ajudar os alunos nesse processo:

Os materiais/procedimentos didáticos – livros, jornais, aparelhos eletrônicos ou até mesmo uma roda de conversa – devem servir aos alunos como referência para fazer comparações e análises, corrigir conceitos e estimular o interesse, a participação e a autonomia dos alunos. Uma de suas funções principais é auxiliar o aluno, possibilitando a concretização dos conteúdos estudados e, assim, a construção do conhecimento (Cardoso; Passos, 2016, [s.p]).

Apesar do grande avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), segundo Bandeira (2009), os materiais impressos continuam sendo os principais recursos didáticos nas escolas brasileiras. A autora afirma que os possíveis motivos para tal preferência seriam a maior aceitação deles por parte de alunos, professores e especialistas; a possibilidade de consulta fora da sala de aula; a facilidade de utilização em todas as etapas e modalidades educacionais e a dispensa de equipamentos ou recursos tecnológicos modernos. Entre esses materiais impressos, destacam-se os livros didáticos (LDs), que têm sido vistos, ao longo de muitas décadas, como os principais guias do trabalho pedagógico dos professores.

Segundo Rangel (2020), os LDs expressam as concepções sobre o ensino-aprendizagem e sobre os conteúdos do currículo escolar. Merli (2018) lembra que também refletem as ideologias vigentes em determinado contexto sócio-histórico. Rojo (2012, citado em Rangel, 2020), por sua vez, tratando dos livros didáticos de Português (LDPs), alerta que seriam responsáveis por uma certa homogeneização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem, ou seja, teriam um papel estruturador e cristalizador de currículos. Além disso, limitariam o protagonismo dos professores em tomar decisões sobre os conteúdos e as rotinas de sala de aula e desconsiderariam as demandas específicas dos contextos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ação do governo federal que avalia obras didáticas pedagógicas e literárias e as distribui para as escolas públicas, teria agravado esse quadro uma vez que o mercado editorial procuraria atender aos critérios de seleção, produzindo obras semelhantes entre si.

Rangel (2020), no entanto, acredita que, de certa forma, os critérios do PNLD estão se adaptando às perspectivas mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa e tornando os LDPs

melhores. Além disso, os LDs possibilitariam maior liberdade de atuação aos professores. Entretanto, o pesquisador reconhece que ainda há muito o que se discutir quanto às concepções, às funções e ao uso dos LDPs.

O autor levanta, então, o questionamento se os “materiais estruturados” ou os “sistemas apostilados” produzidos por entidades privadas ou por Secretarias de Educação não seriam alternativas mais adequadas aos LDPs. Segundo ele, a resposta a essa pergunta dependeria de pesquisas que tomassem esses instrumentos didáticos e seus usos como objetos de análise. De qualquer forma, de acordo com Rangel (2020), por serem concebidos para, dentre outros objetivos, fixar um currículo e padronizar estratégias didáticas, poderiam apresentar os mesmos problemas dos LDPs, em especial, devido a seu caráter oficial e, em geral, ao seu uso compulsório.

Morais (2020), por sua vez, defende que, embora a didatização da língua na escola seja algo obrigatório, alguns pressupostos devem ser atendidos nesse processo quanto às abordagens e aos conteúdos dos LDPs:

[...] a necessidade de tomar o texto como unidade de trabalho e de as práticas de leitura e de produção de textos serem cuidadosamente planejadas, com definição de objetivos, interlocutores etc., para se aproximarem dos modos como lemos e escrevemos gêneros textuais fora da instituição escolar. [...] a adequação de o ensino de português centrar-se nos eixos didáticos de leitura e produção de textos orais e escritos, além do eixo de análise linguística (Morais, 2020, p. 41).

Ideias semelhantes à de Moraes coadunam com o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Brasil, 1998) e a *BNCC* (2017) quanto ao ensino de língua portuguesa. Porém, a *BNCC* inclui ainda a análise semiótica no ensino com vistas ao tratamento dos gêneros textuais multimodais (constituídos de diferentes tipos de linguagem: oral, escrita, visual, sonora etc.).

Com relação, de maneira específica, ao trabalho pedagógico na EJA, foco deste estudo, além de seguir esses pressupostos, é preciso que os materiais didáticos considerem as particularidades dos jovens e adultos, evitando-se meras adaptações dos materiais usados na educação regular. É essencial que se levem em conta a realidade, os interesses e as necessidades dos alunos, atentando para suas diferenças etárias, regionais, culturais, sociais, para despertar um maior interesse neles. Os educandos dessa modalidade já possuem conhecimentos prévios variados e muitas experiências de vida, portanto, quanto mais os materiais estiverem contextualizados com a realidade dos discentes, mais engajamento despertarão no processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos LDs para a EJA, até meados dos anos 2000, essa modalidade permanecia excluída do PNLD. Essa situação foi modificada quando se criou o PNLA (Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Adultos) em 2007. Em 2010, esse programa foi ampliado com o objetivo de atender aos estudantes do Ensino Fundamental. Somente em 2014, a EJA de Ensino Médio foi contemplada com a distribuição de livros didáticos.

O *Guia do PNLD-EJA 2014* (Brasil, 2014) destaca a importância dos materiais didáticos: “Entre os vários aspectos que concorrem para melhoria da qualidade da educação de jovens

e adultos, está também a oferta de materiais didáticos de qualidade adequados às características da modalidade de ensino” (Brasil, 2014, p.14). Entretanto, há uma lacuna de 14 anos entre a primeira (2010) e a segunda (2024) seleção de obras (impressas e digitais) para o Ensino Fundamental da EJA, sem contar que não houve outro edital para o PNLD de Ensino Médio.

Sobre os materiais para o ensino de Língua Portuguesa, o edital do PNLD 2023 (Brasil, 2023), que prevê a seleção em 2024 e a distribuição das obras em 2025, destaca a necessidade de essas obras atenderem a critérios associados às práticas de oralidade, à apropriação do sistema alfabético-ortográfico, à natureza do material textual e das práticas de leitura propostas, às práticas de produção de textos escritos e à dialogicidade e à contextualização. Apesar de citar apenas brevemente o trabalho com os textos multimodais, o edital acerta ao evocar a perspectiva sociocultural de ensino da língua e o foco nos gêneros textuais diversos (contextualizados com a realidade de jovens e adultos) como base para atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Melhor seria que a multimodalidade tivesse maior destaque, dada a importância do desenvolvimento dos multiletramentos, entendidos como “[...] a capacidade de ler, produzir [...] textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos [...] e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais” (Orlando; Ferreira, 2013, p. 420). Essas habilidades são cada vez mais importantes nas sociedades contemporâneas, em que as tecnologias digitais de comunicação e informação são utilizadas nas interações sociais.

Sabe-se que nenhum material é isento de falhas, porém espera-se que as obras selecionadas atendam às exigências de um ensino de língua que cooperem para o desenvolvimento dos letramentos e mesmo dos multiletramentos dos alunos, considerando suas especificidades e dando espaço aos professores para tomar decisões quanto ao processo ensino-aprendizagem. Entende-se que os materiais didáticos devam ser apenas um auxílio para os docentes, que deverão ter liberdade de escolher os mais adequados e de utilizá-los de acordo com as necessidades.

Em paralelo às ações do PNLD, e talvez devido à demora na seleção de obras didáticas pelo PNLD-EJA, as redes públicas de ensino passaram a produzir seus próprios materiais didáticos para a EJA, normalmente em forma de apostilas. Um desses, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi objeto de análise desta pesquisa. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas reflexões sobre o material voltado para o ensino de língua portuguesa na EJA.

5. O material Rioeduca para a EJA

Ao propor ações didáticas que desenvolvam os letramentos e colaborem com a formação crítica dos estudantes, Rojo (2009, p. 107) afirma que a prática docente deverá “[...] possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da

leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para tal, cabe ao docente, além de outros aspectos, ter consciência dos recursos existentes para tal fim e, principalmente, saber como utilizá-los.

Na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro (RJ), um desses recursos é o material Rioeduca (o outro são fitas de vídeo de apoio). Neste trabalho, com base em pressupostos teóricos que tratam do letramento no componente curricular de Língua Portuguesa, fazemos uma reflexão sobre a proposta do material, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), em 2023, para a EJA de Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa, portanto, pode ser caracterizada, quanto ao procedimento, como documental por analisar o material em questão. Em relação à abordagem, é qualitativa, pois os dados não são transformados em números ou estatísticas. Conforme Gerhardt e Silveira, esse tipo de pesquisa quer aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos e “[...] não está muito preocupada com a quantidade, ou seja, a representatividade numérica” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.3).

O material do Rioeduca, apresentado em forma de apostilas divididas em blocos e cuja primeira versão é de 2020, foi elaborado por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro⁵ para uso a partir de 2021. O objetivo dessa produção é servir de apoio aos alunos e professores, visando desenvolver atividades das diferentes disciplinas da grade curricular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (regular e EJA) I e II.

O Material Rioeduca está disponível, na internet⁶, no Portal Rioeduca e pode também ser acessado, por meio do aplicativo para Android e IOS, na página do Instagram @ejariosme – o perfil oficial da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da SME-RJ. Nessa página, encontra-se o link <https://linktr.ee/ejario>, que direciona ao Portal onde se encontram as apostilas.

O material da EJA é dividido por trimestre e contém 4 apostilas, a saber: **EJA I** (blocos 1 e 2), que diz respeito à primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano; e **EJA II** (blocos 1 a 2), que corresponde à segunda etapa do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Nas apostilas da EJA I, não há divisão por disciplinas. As da EJA II dividiam-se nas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Linguagens Artísticas. Nesta pesquisa, foi considerada a versão de 2023, que ainda possuía essa divisão; no entanto, em 2024, o Material está dividido por eixos temáticos.

Em cada bloco do componente Língua Portuguesa, há apenas duas partes (as duas primeiras), com 18 páginas no bloco I e 16 no bloco II. Todas as partes têm um tema que remete a elementos socioculturais, conforme mostra a figura 1.

⁵ Consta, na Introdução das apostilas, a informação de que o material foi elaborado por professores da rede municipal, mas as autoras deste artigo não tiveram acesso a nenhum trabalho ou documento detalhando esse processo de elaboração.

⁶ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Figura 1- Sumário do material EJA II BLOCO 1

SUMÁRIO	
COM QUE ROUPA EU VOU: SAMBA E CULTURA	06
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM CRÔNICA	13
OPERAÇÃO CARNAVAL: A MATEMÁTICA NA FOLIA	20
SAMBA, COMPASSO E MATEMÁTICA	26
CIÊNCIA E CULTURA: O QUE ELAS TÊM EM COMUM?	34
A CIÊNCIA É UMA PRODUÇÃO CULTURAL	40
ANDAR TRANQUILAMENTE PELA RUA: DIREITO DE TODOS E TODAS	46
BELEZA DA DIVERSIDADE É FUNDAMENTAL	51
O SER HUMANO, A ARTE DA CRIAÇÃO E DA TRANSFORMAÇÃO DAS CULTURAS	56
GABARITO	61

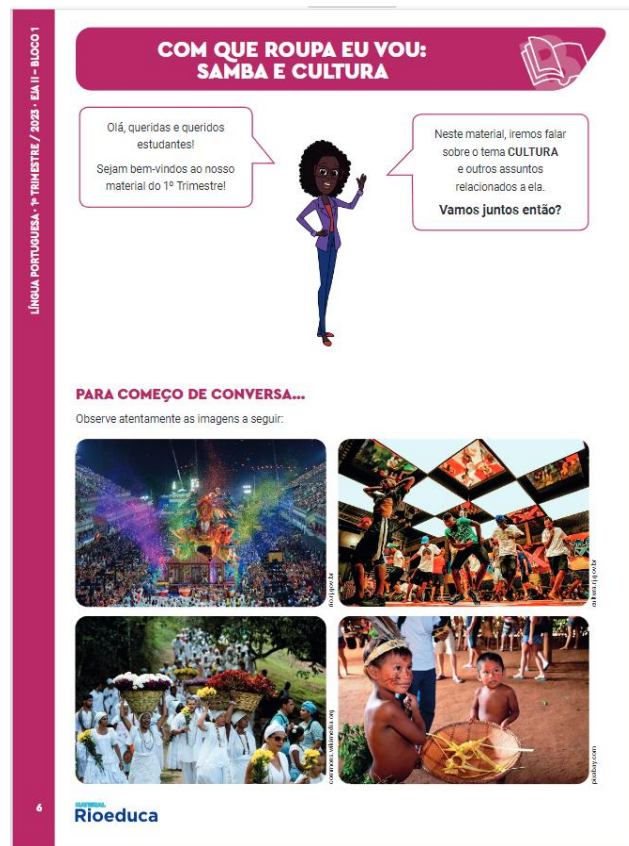
Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p.3)⁷

Com relação à disciplina Língua Portuguesa da EJA II, foco deste estudo, conforme a Introdução da parte dedicada a ela, não objetiva apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também busca despertar no aluno o desejo pelo conhecimento, pelo saber, por meio da leitura e da escrita, de forma que, como diz o documento da EJA da rede municipal em questão, os educandos possam “ler o mundo e aprender a se reconhecer como ser humano importante e consciente” (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2021, p. 8).

Com relação ao trabalho com a leitura na escola, Solé (1998) afirma que devem ser adotadas estratégias em três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. No momento “antes da leitura”, é necessário ativar conhecimentos prévios, para facilitar a futura compreensão do texto e envolver os alunos, estimulando sua curiosidade. Isso é feito na abertura das partes de Língua Portuguesa do material da EJA do Rioeduca, como podemos observar na figura 2, por exemplo, através do uso de imagens e de perguntas a serem respondidas oralmente.

⁷ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**: EJA II, bloco I, 1º trimestre. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/arquivos/thumb_01803.png. Acesso em: 11 jun. 2023.

Figura 2 - Abertura da parte 1 do Bloco I



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p. 6)

Na sequência, sugere-se que seja feita a leitura de um texto e se responda a algumas poucas questões de compreensão básica das informações, de inferências, de opinião e de vocabulário (momento pós-leitura). Tal sequência, padrão também em muitos LDPs, pode ajudar a desenvolver as habilidades de leitura se levar os alunos a, de fato, produzir sentidos para o texto. Entende-se, entretanto, que o professor não precisa se limitar ao que é proposto, mas pode inserir outras discussões que ampliem as reflexões dos alunos.

Em seguida, são apresentados exemplos de um gênero textual diferente do inicial, porém com temáticas semelhantes, sem necessariamente haver questões sobre eles. Depois são indicados os gêneros aos quais pertencem todos os textos (exceto em uma das unidades do bloco II, em que é abordado o tipo narrativo), apresentando algumas características básicas deles e questões para fixação desse conteúdo.

Entender o funcionamento dos gêneros, seus usos e formatos, é essencial para o desenvolvimento dos letramentos; portanto, uma análise mais detalhada desses aspectos faz-se necessária se o objetivo não for apenas discutir sobre os temas. Como a abordagem sobre os gêneros textuais, no material, é muito superficial, caberá ao professor realizar outras explicações e atividades.

Há ainda, nos momentos de pós-leitura, propostas de atividades diferentes para cada unidade: assistir vídeo do Youtube cujos conteúdos relacionam-se aos temas dos textos,

“conversar” com os colegas da turma sobre esses temas ou fazer uma pesquisa. Deve-se destacar que, com um vídeo, o trabalho poderia ir além da palavra oral e escrita, já que está se utilizando um gênero multimodal, entretanto, mais uma vez, na apostila, o foco são os temas. Perde-se, portanto, caso o professor não aproveite melhor o vídeo nas aulas, uma oportunidade de trabalhar com a multimodalidade para ajudar a desenvolver os multiletramentos.

Quanto à produção textual, normalmente as atividades não estão associadas aos gêneros textuais estudados, e apenas são fornecidas orientações gerais para a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta para a turma. Há, portanto, uma grande lacuna nas propostas. O esperado seria que, tendo os alunos conhecido as características dos gêneros e analisado alguns exemplos, fossem levados a produzir textos desses gêneros, demonstrando que entenderam (ou não) o que foi trabalhado nas aulas.

A figura 3 mostra um exemplo de proposta de produção textual numa parte em que o gênero textual focado é a crônica. Observe-se, no entanto, que não é mencionado o gênero do texto a ser produzido.

Figura 3 - Proposta de produção textual da parte 2 do bloco I



Pesquise sobre outros exemplos de manifestações culturais afro-brasileiras (diferentes das mencionadas em aula), escolha um desses exemplos e escreva abaixo um pequeno texto contando o que você descobriu. Depois combine com seu professor ou sua professora para apresentar seu texto à turma. E não se esqueça de primeiro fazer um rascunho de seu texto!

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p. 18)

Nessa análise, foi detectada apenas uma atividade que envolve conhecimento de gramática descritiva: no material do bloco I, há uma pergunta sobre tempo verbal predominante no texto. A falta de ênfase na descrição gramatical poderia ser algo positivo se ela tivesse sido substituída pela análise linguística (AL) uma vez que o conhecimento sobre os usos dos diversos recursos linguísticos é importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; portanto, dos letramentos. Conforme os *PCN-LP*, a AL diz respeito, sobretudo, aos “conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (Brasil, 1998, p. 52).

De forma geral, os temas das partes analisadas são atuais, a linguagem é acessível, e os gêneros textuais (letra de música, crônica narrativa, diário) estão presentes no cotidiano. Segundo Bentes, citada em Coutinho, “[...] é importante que os educandos se encontrem nos textos lidos, sendo indispensável que os temas e a linguagem usada sejam de conhecimento dos alunos” (Coutinho, 2022, p. 25). Dessa forma, os textos podem provocar certo engajamento dos alunos nas atividades. No entanto, o material não aprofunda o estudo dos

gêneros textuais e nem é suficiente para ampliar as habilidades de leitura e, principalmente, de produção textual.

Apesar de se observar um esforço, no material, em adotar os textos como base para o ensino de língua portuguesa, não se pode deixar de destacar que o trabalho está aquém do necessário em relação ao desenvolvimento dos letramentos. Isso se deve, principalmente, ao número reduzido de atividades, à abordagem limitada dos gêneros textuais, à falta de estratégias mais adequadas para levar o aluno a produzir textos e à escassez de atividades focadas nas características dos gêneros e no uso dos recursos linguísticos (análise linguística).

6 Considerações finais

Há muito se discute um ensino da língua voltado para o texto, para situações práticas de interação verbal. É preciso, portanto, que as aulas de LP priorizem uma prática pedagógica que desenvolva o domínio da língua escrita de forma contextualizada. Isso significa dizer que as estratégias e materiais adotados devem promover os letramentos, processo que vai muito além do apenas saber codificar e decodificar textos, pois volta-se para o domínio dos usos da escrita nas diferentes interações sociais em que ela se faz necessária.

Neste trabalho, buscamos enfatizar a importância de um ensino de língua portuguesa na EJA de Ensino Fundamental II que vise, através de atividades com os diferentes gêneros textuais, a promover a plena inserção de seus educandos nas práticas sociais da leitura e da escrita, despertando a criticidade desses sujeitos e efetivando sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Buscando averiguar se o material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a EJA de Ensino Fundamental II promovia os letramentos, nas aulas de língua portuguesa, procedemos a uma breve análise de seu conteúdo. Concluímos que as atividades propostas nesse material são insuficientes para atingir tal objetivo, em especial, pelo número reduzido delas e de exemplos de gêneros textuais. Provavelmente o principal motivo dessa insuficiência seja a aceleração dos estudos, que leva a um tempo de escolarização muito menor do que o necessário (o Ensino Fundamental II da EJA na rede municipal do Rio de Janeiro dura apenas dois anos).

Nesse contexto em especial, para que os educandos tenham maiores chances de desenvolver os letramentos, o pouco conteúdo apresentado no material deve ser visto como uma vantagem ao se considerar que dá espaço aos professores para complementarem as informações e utilizarem outros textos, outras estratégias e atividades para ampliar o trabalho proposto. Além disso, é preciso ter em mente que os letramentos podem ser desenvolvidos fora da escola e não só nas aulas de língua portuguesa, portanto, espera-se que os alunos sejam incentivados a ler e escrever nas diversas situações sociais em que isso se faça necessário.

Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS, A.G. de; FERREIRA, A.T.B. A relação entre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas e nos livros didáticos. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.de; MORAIS, A.G. de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 13-30.

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.

BAKHTIN, M. Problemática e definição. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.279-287.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convocação nº 02/2023 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD EJA 2025-2028. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2023. Disponível em: <https://l1nk.dev/HSzAA>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2021**. Brasília, 28 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/Diretrizes_EJA.pdf. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação **Resolução CNE/CEB 3/2010**. Brasília, 15 jun. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/mPvOX>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BURGOS, M.P.; COIMBRA, J.L.; FERREIRA, P. Democracia, participação social e controle social de políticas públicas no Brasil: a experiência dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. **Global Journal of Community Psychology Practice**, v. 7(15), p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=21&article=113>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. de A. L. dos. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente. **Educação Pública**. 06 dez. 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/QxspH>. Acesso em: 24 maio 2023.

COUTINHO, J. D. **A formação do leitor crítico na educação de jovens e adultos**: análise de material didático. 2022. 70f. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FÓRUNS EJA DO BRASIL. **Ofício s/n 12/2020**. Brasília, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://encr.pw/0refx>. Acesso em: 01 ago. 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJK85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MERLI, R. C. O livro didático e a educação de jovens e adultos. *In*: V Jornada de Didática/ IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: saberes e práticas da docência. 2018. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. p. 245-250.

MORAIS, A. G. de. O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? *In*: BUNZEN, C. [org.]. **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João editores, 2020. p. 17-38. Disponível em: <https://encr.pw/nzv9L>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**, Unioeste, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013. Disponível em: <http://gg.gg/ou23k>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PAIVA, V. **Educação de popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de educação de jovens e adultos. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: MultiRio, 2021.

RANGEL, E. de O. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. [org.]. **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020. p. 17-38 226p. Disponível em: <https://encr.pw/nzv9L>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; M., Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. p. 05-17, jan.- abr., 2004.

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista a Eliane Bardanachvili. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20676137-Letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>. Acesso em: 27 maio 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA, C. S. Análise linguística/semiótica na perspectiva dos novos (multi)letramentos. In: LYRIO; A.L.L.; MONTEIRO, L.M.T.; ALMEIDA, M.V.B. de. **Caminhos e caminhadas: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira no cenário brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2022. P. 81-100.

TFOUNI. L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.