

A produção de texto no livro didático da Educação de Jovens e Adultos

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar duas propostas de produção textual presentes no livro “Caminhar e Transformar”, destinado aos anos finais do ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Para tal análise, foi elaborada uma ficha baseada na concepção de ensino presente nos documentos oficiais e na contribuição de autores que trabalham com o livro didático e com o ensino, como Lajolo (1996), Rojo e Batista (2003) e Bunzen (2011), e com a linguagem, entre eles Bakhtin (1981) e Marcuschi (2008). Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, apresentando uma abordagem interpretativista. A partir da análise realizada, foi possível constatar que as propostas estão organizadas por gêneros e que a tecnologia e os gêneros digitais, tal como os gêneros orais, foram mal aproveitados.

Palavras-chave: Livro didático. Educação de jovens e adultos. Produção textual.

Writing In the Adults And Young textbook

Abstract: This article aims to analyze two proposals for textual production present in the book “Caminhar e Transformar”, aimed at the final grades of elementary education, in the modality of Youth and Adult Education. For this analysis, a form was created based on the teaching concept present in the official documents and on the contribution of authors who work with the textbook, teaching and language, among them Marcuschi and Bakhtin. This article is an excerpt from a qualitative research, predominantly descriptive, with an interpretive approach. From the analysis carried out, it was possible to verify that the proposals are organized by genres and that technology and digital genres, as well as oral genres, were poorly used.

Keywords: Textbook. Adults and young adults. Writing.

Producción de textos en libros de texto de educación para jóvenes y adultos

Rafaela Cristine Merli

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora na Rede Privada de Ensino de Apucarana. Paraná, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-7813-3338

✉ rafaelamerli@yahoo.com.br

Andréia Cunha Malheiros Santana

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Paraná, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-3506-9716

✉ andreiacunha@uel.br

Recebido em 15/10/2020
Aceito em 10/11/2021
Publicado em 07/05/2021

eISSN 2675-1933
 [10.37853/pqe.e202135](https://doi.org/10.37853/pqe.e202135)



Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar dos propuestas de producción textual presentes en el libro “Caminhar e Transformar”, dirigido a los grados finales de la educación básica, en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Para este análisis se creó un formulario basado en el concepto de enseñanza presente en los documentos oficiales y en el aporte de los autores que trabajan con el libro de texto, la enseñanza, como Lajolo (1996), Rojo e Batista (2003) e Bunzen (2011), y el lenguaje, entre ellos Bakhtin (1981) e Marcuschi (2008). Este artículo es un extracto de una investigación de maestría, presentando un enfoque interpretativo. Del análisis realizado se pudo constatar que las propuestas están organizadas por géneros y que la tecnología y los géneros digitales, así como los géneros orales, fueron mal utilizados.

Palabras clave: Libro de texto. Educación de jóvenes y adultos. Producción textual.

1 Introdução

Atualmente, no meio educacional, existe a discussão sobre “o quê” e “como” ensinar. Em função do seu papel de mediador entre o professor, o aluno e o conteúdo a ser ensinado, o livro didático tem um papel relevante nesta discussão, atuando, muitas vezes, como um currículo a ser seguido, definindo aquilo que deve ou não ser ensinado por meio de uma tradição seletiva, conforme Silva (1990). Dessa forma, é importante analisar como a produção textual é tratada no livro didático (doravante LD), por se tratar de uma prática de ensino e aprendizagem em que o aluno pode participar de atividades letradas das quais nunca havia participado antes, através dos gêneros textuais (Matencio, 2003).

A escolha pela produção textual ocorreu por acreditarmos que é uma das formas, juntamente com a leitura, para que o sujeito se reconheça como tal na sociedade, questionando e modificando sua realidade enquanto sujeito sócio histórico. Assim, compreendemos que a variedade de gêneros em produção textual é necessária para o processo de ensino e aprendizagem, mas, mais do que isso, essa variedade deve ser pensada em relação a diversas necessidades culturais dos estudantes.

A escolha do LD como instrumento mediador da aprendizagem encontrou respaldo nos estudos de Lajolo (1996) e Bunzen (2011). Para Lajolo (1996), o LD se consolidou como um instrumento de prática pedagógica próprio da cultura escolar, tornando-se um apoio para o trabalho do professor em diferentes áreas do conhecimento.

Em países como o Brasil, a relevância do LD se intensificou em função da precária situação educacional, fazendo com que ele estipulasse o conteúdo a ser ensinado, além de definir as estratégias a serem utilizadas no ato pedagógico (Lajolo, 1996), influenciando “o quê” e “como” ensinar. Dessa forma, o LD se tornou um artefato cultural que orienta a prática docente na maioria das escolas brasileiras e que se modifica ao longo do tempo em função do momento histórico e dos sujeitos envolvidos.

Partindo do pressuposto de que o LD influencia o trabalho do professor, este artigo traz a análise de duas propostas de produção textual que integram o livro “Caminhar e Transformar” – Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O livro foi escrito por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, em 2013, e publicado pela editora FTD. Ele foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2014, para vigência de 2014 a 2016, com prorrogação para 2017. No entanto, não houve até 2019 uma nova edição do PNLD para EJA, estando em uso, portanto, os livros da seleção de 2014. A escolha desse título ocorreu por ele ter sido o livro mais adotado pelas escolas que oferecem a EJA na cidade de Londrina, norte do Paraná.

A metodologia empregada neste artigo privilegiou uma abordagem interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa de perspectiva interpretativista não pode desconsiderar o contexto sócio histórico, pois não é possível a observação do mundo sem considerar as práticas sociais e seus significados vigentes. Para analisar as produções textuais, foi elaborada uma ficha baseada na concepção de ensino presente nos documentos oficiais articulada à fundamentação teórica que embasou este estudo - a saber: Lajolo (1996), Rojo e Batista (2003) e Bunzen (2011), no que se refere ao LD e à sua função como suporte escolar/mediador no processo de

ensino e aprendizagem, e Bakhtin (1981), Marcuschi (2008), Moreno e Teodoro Ciríaco (2020), Pedralli e Narciso (2021) no que se refere aos gêneros textuais.

Este artigo se divide em três seções: primeiro, apresentamos o LD enquanto um artefato cultural construído em relação com a sociedade; em seguida, analisamos as duas propostas de produção textual escolhidas; para finalizar, apresentamos as considerações finais deste artigo.

2 O livro didático e as orientações oficiais

Durante muito tempo, não houve um LD específico para os estudantes da EJA, fazendo com que os professores utilizassem livros da educação básica destinados aos estudantes com relação idade/série considerada ideal, que não levavam em consideração o conhecimento de mundo do estudante da EJA e o infantilizavam. Os estudantes da EJA apresentam certas especificidades que devem ser levadas em consideração na escolha/elaboração do LD.

A EJA é marcada por lutas e embates políticos e pedagógicos, sendo uma modalidade da educação que é uma conquista da sociedade brasileira. Trata-se de uma conquista que teve seu auge na década de 1980, a partir do reconhecimento do governo da necessidade de assegurar aos jovens e aos adultos, que não puderam concluir seus estudos na idade regular, o direito à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso aconteceu num momento pós-ditadura, quando a democratização estabeleceu novas prioridades sociais. Como grande conquista da sociedade brasileira nesse momento está a Constituição de 1988, a qual contemplava (e ainda contempla) novos direitos e estruturas do processo de democratização.

Contudo, a respeito do público da EJA, Silva (2009) postula que:

Pode-se perceber, hoje, a heterogeneidade do aluno presente na sala de aula. São homens e mulheres, jovens e adultos, negros e brancos, empregados e desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego e pessoas deficientes, em sua maioria moradores de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural (Silva, 2009, p. 62).

Conhecer o público da EJA e seu percurso histórico é fundamental para compreender como essa modalidade de ensino funciona e como o professor deve ser

preparado para um trabalho que contemple uma formação intelectual, social e humana desses alunos, de tal forma que possam se tornar sujeitos atuantes e conscientes socialmente.

Segundo dados do censo escolar de 2019, o número de matrículas nesta modalidade de ensino chegou a 2.625.462, nas redes estadual e municipal (Brasil, 2019). Esses números nos mostram o quão importante é a EJA enquanto modalidade de ensino, tornando-se necessário um trabalho que investigue como os conteúdos escolares são estruturados no LD. Sendo assim, partimos da premissa de que o LD destinado à EJA deve ser desenvolvido especificamente para esse grupo de estudantes, levando em consideração o educando e sua realidade, ao mesmo tempo em que deve garantir o acesso e a compreensão do conhecimento científico/histórico do ser humano. É um equilíbrio difícil de alcançar, mas necessário. O LD não deve apenas integrar o estudante ao mundo do trabalho, mas também desenvolver a sua leitura crítica sobre a realidade em que vive, para então poder modificá-la, ou seja, o LD deve partir da realidade do estudante, mas não pode ficar preso a ela.

Entendemos que o LD não é um simples material utilizado pelo professor, mas é um instrumento carregado de significados e que visa atender aos currículos escolares. Nesse sentido, Bunzen (2011, p. 887) afirma que é necessário compreender que “as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares.” Dessa forma, é possível afirmar que tanto a estrutura do LD, como a temática desenvolvida nele sofreram alterações ao longo do tempo. Um exemplo disso foi a inclusão de questões referentes ao preconceito racial, étnico, sexual e de gênero nesse material.

O LD representa um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Em muitos casos, ele é o único referencial teórico a que o professor tem acesso, conforme afirmam Rojo e Batista (2003). Mais do que isso, Freitas e Rodrigues (2008) afirmam que

o livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento (Freitas & Rodrigues, 2008, p. 01).

Muitos são os fatores que integram a elaboração do livro didático. Um deles é a necessidade de se adaptar aos documentos legais para que possa integrar a lista de livros aprovados pelo PNLD, o qual, uma vez aprovado, pode ser adotado pelas escolas públicas, o que significa uma venda bastante lucrativa para as editoras.

Entre os documentos oficiais que regulam o ensino e, conseqüentemente, influenciam a elaboração dos materiais didáticos, citaremos dois: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). De acordo com os PCN, “Em relação aos PCN de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, o documento aponta que sua finalidade é ‘contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.’” (Brasil, 1998, p. 19).

Os PCN servem como um parâmetro para nortear os processos pedagógicos, sustentando que tais processos devem propiciar ao aluno uma formação de competência discursiva e linguística, além de desenvolver as capacidades de leitura e de produção de textos. Vale destacar que o documento já pontuava a necessidade de adequação aos gêneros e de reescrita dos próprios textos.

Nesse sentido, a produção de texto objetiva que o aluno possa realizar um processo de interlocução a partir das diferentes práticas sociais que fazem parte de seu cotidiano. É por meio da produção textual que o educando poderá relacionar as práticas de seu convívio social às características históricas das quais faz parte. Através da produção textual, o estudante estabelece referências culturais, organiza, produz, critica e interfere na sociedade que o cerca.

Além dos PCN, há também a BNCC que propõe que o estudante desenvolva um maior protagonismo quanto às práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. A prática de produção de texto, para a BNCC, deve ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo das práticas de linguagem já vivenciadas para sua ampliação e criação de novas experiências.

De acordo com o documento, “trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e a proliferação de ódio”, sendo que essa formação deve ocorrer através do trabalho com gêneros “que circulem nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.” (Brasil, 2018, p. 135).

Entende-se por atuação na vida pública o domínio das diferentes práticas de linguagem e não apenas aquelas voltadas para o mundo do trabalho. Em relação a esse ponto, o LD da EJA apresenta uma especificidade que o diferencia dos demais livros destinados à educação básica: o seu interlocutor é um sujeito com uma trajetória que deve ser considerada. Assim, cabe à escola e ao material didático adotado abrir novos horizontes para o aluno e não apenas prepará-lo para o mercado de trabalho, sendo necessário que o LD seja estruturado de tal forma que proporcione a reflexão das práticas sociais através da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos historicamente elaborados.

A produção de texto é de fundamental importância no processo de aquisição do conhecimento social e historicamente elaborado pelos homens. Conforme Kleiman (2007, p. 2), “na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local do trabalho.” E continua: “acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. (Kleiman, 2007, p. 4), por isso é importante que o LD destinado à EJA traga gêneros presentes no cotidiano dos estudantes, mas também proporcione o contato com gêneros de outras esferas, a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes.

De acordo com Bakhtin (2003), toda a atividade humana está ligada à linguagem. Dessa forma, o autor postula que o uso da língua se dá por meio de enunciados, os mais diversos, os quais podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo

(temático) e pelo estilo da linguagem, mas também pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003).

Por meio dessa afirmação, Bakhtin define o conceito de gênero do discurso (gênero textual), o qual se trata de um tipo de enunciado que obedece às regras estruturais, que levam em consideração o momento da produção, qual a circunstância de uso, para quem e o que está se comunicando, além dos recursos linguísticos para tal contexto de uso. O autor afirma ainda que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização a língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.” (Bakhtin, 2003, p. 262). Para Marcuschi (2008),

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (Marcuschi, 2008, p. 84).

A importância dos gêneros do discurso está no fato de terem uma enorme diversidade de possibilidades de uso, as práticas sociais são sempre mediadas por gêneros, estes gêneros estão presentes nas mais variadas situações de comunicação do cotidiano. Koch e Elias (2014) afirmam que a competência de conhecimento dos gêneros textuais “propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas...” e que “essa competência possibilita aos sujeitos não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário ..., como também identificar as práticas sociais que os solicitam.” (Koch & Elias, 2014, p. 55).

As práticas de linguagem, então, efetuam-se por meio dos gêneros textuais, que compreendem representações orais e escritas na construção dessas práticas. Os gêneros textuais, portanto, estabelecem as diversas possibilidades de comunicação, determinando modelos de práticas de linguagem. Em outras palavras, os gêneros trazem regularidades às práticas de linguagem, devendo ser, portanto, referência no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Na própria BNCC, há a indicação da ampliação do uso de gêneros textuais que se relacionam com diversos campos de atuação social, proporcionando novas experiências para o aluno. Mais especificamente, de acordo com o documento, “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (Brasil, 2018, p. 134).

A BNCC considera que o estudante está cada vez mais interagindo com diversos tipos de interlocutores, principalmente por meio do uso das redes sociais. Assim, o documento propõe que, além dos gêneros que circulam na esfera pública, que se leve em consideração práticas de linguagem contemporâneas, como o comentar, redistribuir, publicar posts etc. (Brasil, 2018).

3 A produção de texto destinada à EJA

O LD “Caminhar e Transformar” é dividido em quatro unidades e cada unidade é dividida em quatro capítulos. É importante ressaltar que se trata de um livro único para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, o que significa que cada unidade deve ser abordada em um semestre, o que equivale a um ano de escolaridade. Cada unidade tem um tema específico e nela são trabalhados a leitura, a análise linguística e a produção textual.

Para fins de análise, neste artigo, selecionamos duas propostas: Biografia/Autobiografia (Unidade 1, Capítulo 3) e Currículo (Unidade 3, Capítulo 3), doravante situação 1 e 2. As unidades são estruturadas por temas amplos, cabendo aos capítulos delimitarem os gêneros que serão trabalhados. Os temas propostos refletem aspectos essenciais das relações humanas, sociais e profissionais da vida desse alunado, como a questão da identidade, do meio ambiente, do trabalho e dos direitos humanos, estando em consonância com os temas sugeridos pelos PCN. A divisão das unidades, capítulos, temas e tipos de atividades está estabelecida, conforme mostrado no Quadro 1:

Quadro 01 – Organização do Livro Didático “Caminhar e Transformar” para EJA de Língua Portuguesa

| UNIDADE (TEMA) | CAPÍTULO (TÍTULO) | PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - MÃOS À OBRA (PRODUÇÃO DE TEXTO) |
|---|--|--|
| Unidade 1 Iguais e diferentes – Identidade e Diversidade | Capítulo 1 – Atenciosamente... Um abraço...Saudações – um estudo de cartas | Carta |
| | Capítulo 2 – Cordelista, o rei do verso ritmado | Poema de Cordel |
| | Capítulo 3 – Quem foi, quem é, quem será | Autobiografia e Biografia |
| | Capítulo 4 – Mito e identidade | Pesquisa/ Narrando um mito |
| Unidade 3 Trabalho e transformação – O mundo do trabalho | Capítulo 1 – O trabalho em foco | Charge e tirinha |
| | Capítulo 2 – Diálogos entre campo e cidade | Paródia |
| | Capítulo 3 – A escolha da carreira | Currículo |
| | Capítulo 4 – Trabalho e qualidade de vida | Debate |

Fonte: as autoras, a partir do livro analisado.

A partir do Quadro 1, podemos observar que o LD apresenta, no total, dezesseis propostas de produção de texto, quatro em cada semestre. A estrutura de cada unidade do LD analisado segue os princípios organizadores propostos pelos PCN (1998): USO-REFLEXÃO - USO, ou seja, todos os capítulos, de todas as unidades, iniciam com um exemplo do gênero a ser estudado, sendo seguido de atividades de interpretação textual e identificação de elementos relativos ao gênero, como: características estruturais, finalidade e esfera de circulação. Em seguida, são propostas atividades de análise linguística, isto é, como a linguagem é trabalhada no gênero em questão, propondo exercícios que relacionam conteúdos gramaticais ao texto lido. E, para finalizar cada capítulo, há a proposta de produção textual, de acordo com o gênero estudado. Merece destaque o fato de o livro ser consumível, mas não haver espaço para a resposta dos estudantes.

Para analisar as propostas de produção textual foi elaborada uma ficha com 16 itens de análise, divididos em 3 eixos: 1. gênero e o uso da linguagem; 2. o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito e 3. interação em sala de aula. Dessa forma, investigamos se os gêneros em estudo contemplam os tópicos constantes no Quadro 2.

Quadro 02 – Ficha de análise

| ITENS AVALIADOS | GÊNEROS |
|-----------------|---------|
|-----------------|---------|

| | | TEXTUAIS | |
|--|---|----------|---|
| Gênero e usos da linguagem | | 1 | 2 |
| 1. | O gênero é contextualizado | X | X |
| 2 | Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa | X | X |
| 3 | Revela o objetivo da produção | X | X |
| 4 | Apresenta informações sobre leitor presumido | X | X |
| 5 | Informa o suporte no qual o texto circulará | X | X |
| 6 | Propõe o uso da tecnologia | - | - |
| 7 | Possibilita a reflexão sobre linguagem (escolha da variedade linguística correta) | - | - |
| O desenvolvimento do estudante enquanto sujeito | | | |
| 8 | Leva em consideração o conhecimento de mundo do estudante | X | X |
| 9 | Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito | X | X |
| 10 | Integra diferentes áreas do conhecimento | X | X |
| 11 | Tem ênfase em questões emergentes socialmente | X | X |
| 12 | Respeita a diversidade social e cultural | X | X |
| 13 | Amplia o contato dos estudantes com gêneros diversificados? | . | . |
| Interação em sala de aula | | | |
| 14 | Possibilita a interação entre aluno/aluno | X | X |
| 15 | Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo | - | - |
| 16 | Propõe a reescrita e a autoavaliação do texto produzido | - | X |

Fonte: as autoras.

Em relação ao primeiro tópico de análise, as duas propostas apresentam o gênero a ser estudado no início de cada capítulo, dando exemplos e apresentando o gênero numa situação real de comunicação. Essas informações serão importantes para a produção textual, pois, com base nelas, o estudante poderá estabelecer o primeiro contato com o gênero e como será a produção de texto que irá produzir, observando sua estrutura e linguagem, percebendo o contexto no qual tal gênero se insere.

Em relação à situação 1, durante o capítulo, são apresentadas algumas biografias de personalidade conhecidas, como o Pelé. A contextualização acontece por meio de exercícios, convidando o aluno a pensar onde esse tipo de texto poderia ser encontrado.

Quanto à situação 2, a contextualização ocorre em dois momentos: no meio do capítulo, com uma imagem de um currículo e a explicação para que serve, em quais situações deve ser utilizado e no tópico da produção textual, retomando as informações já dadas anteriormente, acrescentando as orientações de produção.

Contextualizar o gênero é importante para que o aluno estabeleça um sentido para aprendê-lo e perceba em que situações aquele texto deve ser formulado- é necessário que o estudante compreenda, na prática, o uso real do gênero estudado, para

que, a partir dessa interação, possa “construir realidades sociais, papéis e identidades, não apenas reproduzir o já dado.” (Kleiman, 2012, p. 27).

Além da contextualização feita ao longo da unidade, a parte destinada à produção textual intitulada “Mãos à obra” apresenta uma explicação sobre o objetivo da produção e uma situação hipotética na qual o gênero trabalhado durante a unidade seja necessário.

Desta forma, o item “Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa” é atendido pelas duas propostas em análise, pois, conforme dito anteriormente, cada capítulo trata de um gênero específico, desde o seu modelo à sua produção. Ao propor o gênero ideal para determinada situação comunicativa, “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária.” (Marcuschi, 2008, p. 217).

Quadro 03 - O gênero e a situação comunicativa

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|--|
| Mãos à obra- Produção de Texto- Autobiografia e biografia. Você vai produzir uma autobiografia e a biografia de um colega. Depois, a turma vai fazer um livro com as produções para que todos possam ler e conhecer várias histórias de vida. | Mãos à obra- Produção de Texto- Currículo Neste capítulo você leu um modelo de currículo e simulou uma situação de entrevista de emprego. O currículo é um texto frequentemente utilizado em processos de seleção profissional. Nele são apresentadas informações sobre a formação, as características e as experiências profissionais do candidato. Saber elaborar um currículo é fundamental para a vida do trabalhador. Usando o modelo apresentado nesta unidade, faça ou atualize o seu próprio currículo. A seguir, apresentamos algumas dicas para a composição. Se precisar, peça ajuda ao professor. |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

As produções estão integradas ao estudo do gênero presente em cada capítulo. Depois da apresentação do tema da produção, são apresentados alguns tópicos com orientações para a escrita do texto. Na situação 1, aparecem os seguintes tópicos: “Escrevendo a autobiografia” e “Escrevendo a biografia de um colega”. Na situação 2, há os seguintes tópicos: “Preparando o currículo” e “Organizando os Dados”. As diretrizes para os alunos são redigidas em formato de tópicos escritos no modo imperativo e as indicações sobre a linguagem utilizada aparecem nesses tópicos também. Este formato

está presente em todas as unidades do livro. Tendo como base a reflexão de Marcuschi (2008):

Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo (Marcuschi, 2008, p. 53).

O estudante precisa compreender em qual contexto a produção de texto solicitada se encaixa, assim ele será capaz de articular as suas ideias e intenções de forma adequada a cada situação comunicativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os gêneros textuais, mais do que objetos de interação social, tornam-se materiais para a prática pedagógica com textos visando o aprendizado das funções sociais da língua.

Da mesma forma, o tópico “Revela o objetivo da produção” também foi atendido pelas duas propostas.

Quadro 04 - Objetivo da Produção

| Situação 1 - Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|--|
| Escrever a autobiografia/biografia para integrar um livro. | Fazer ou atualizar o próprio currículo |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Para Geraldí (1993), existe a necessidade de uma finalidade para a produção textual e, mais do que isso, é indispensável que o aluno compreenda a razão pela qual ele deve produzir determinado texto. Complementando Geraldí (1993), Marcuschi (2008, p. 79) afirma que “quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha”, pois existem diversas possibilidades para a produção textual e será necessário escolher uma, esta escolha ocorre a partir do objetivo da produção.

Assim, os objetivos da produção textual devem estar claros para que o estudante, ainda aprendiz em relação à produção de texto, entenda o que deve ser feito e como deve ser feito, para que possa planejar a sua escrita, realizando escolhas conscientes, como quais palavras usar, quais ideias escrever e a melhor forma de organizá-las.

Outra questão importante na produção textual é apresentar o leitor presumido para a produção. Corroborando com esta afirmação, Marcuschi (2008, p. 78) declara que “um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se

define com precisão a quem o aluno se dirige.” Isso quer dizer que definir o interlocutor (ou leitor presumido) é essencial para a produção textual, pois, caso contrário, o aluno irá pressupor que o seu único leitor será o professor, fazendo com que os objetivos reais da produção de texto não sejam alcançados. As duas produções selecionadas apresentam um leitor presumido:

Quadro 05 – Leitor presumido

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 – Currículo |
|--|------------------------|
| Colegas de classe/Estudantes da escola | Colegas de classe |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Vale destacar que, apesar de todas as propostas apresentarem o interlocutor a quem se destina o texto no momento da produção, no comando da atividade não consta quem seriam os leitores presumidos em situações reais de uso do gênero, mas ao longo do capítulo, essa informação foi identificada. Contudo, seria melhor que ela fosse reiterada na seção “Mãos à obra”, pois informar o interlocutor “aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto.” (Menegassi, 2003, p. 57).

O fato de algumas informações importantes para a produção textual estarem diluídas ao longo da unidade e não serem retomadas no momento da produção textual, pode criar alguma confusão para o estudante, que pode ter esquecido o que já foi trabalhado ou mesmo o professor pode ter excluído algum tópico da unidade em que havia uma informação importante para o estudante. Por isso, julgamos importante que esta informação seja retomada de forma mais clara e objetiva na seção destinada à produção textual.

O próximo tópico analisado se refere à presença de informações sobre “o suporte no qual o texto circulará”, tais informações são encontradas nas duas propostas em análise, as duas informam, com clareza, onde o texto produzido pelo aluno circulará. Para produzir um texto adequado é necessário que o aluno (re)conheça o suporte no qual determinado gênero é veiculado. Conforme os PCN (1998), conhecer o suporte de veiculação do gênero estudado desenvolve a capacidade do aluno em construir as

expectativas em relação à sua produção, como pressupor antecipadamente os sentidos que deseja estabelecer para seu texto.

Quadro 06 - Suporte de veiculação do texto produzido

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|---|---|
| Livro elaborado pelo professor com os textos produzidos pelos alunos. | Atividade de simulação de entrevista em sala e, posteriormente, a entrega do próprio currículo em empresas. |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Marcuschi (2008) afirma que o suporte foi desprezado durante um bom tempo no trabalho com os gêneros, pois o foco era o texto em si. Para ele, o suporte de um gênero é “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2008, p. 174). Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico no qual o texto será veiculado. Conhecer este suporte é fundamental para que o estudante faça as suas escolhas linguísticas. A única referência ao gênero oral aparece neste item, embora os documentos oficiais ressaltem a sua importância, ele ainda é pouco explorado nas propostas de produção textual.

O próximo tópico faz menção ao uso da tecnologia. Os PCN, mesmo em 1998, já orientavam sobre os gêneros e o uso da tecnologia, a BNCC retoma esta mesma ideia e incentiva o uso da tecnologia e dos gêneros: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar” (Brasil, 2018, p. 10). Nas duas propostas analisadas, percebemos que a tecnologia não foi bem aproveitada.

Quadro 07 - Possibilidades de uso da tecnologia.

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|--|
| Não faz menção ao uso de qualquer tipo de tecnologia para a produção textual | O único momento, no tópico da produção textual, em que é citado algo relacionado à tecnologia é a orientação para o estudante imprimir o currículo depois de pronto para que possa ser entregue em empresas. |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Embora apareça no enunciado do exercício “Faça uma pesquisa sobre o perfil”, não há indicação do uso da tecnologia para esta pesquisa. Há, apenas, a referência à impressão do currículo, o que, isoladamente, indica um subaproveitamento dos recursos tecnológicos.

Na atualidade, os gêneros relacionados à tecnologia são muitos e os estudantes têm acesso a eles quase o tempo todo. Sendo assim, possibilitar o uso da tecnologia nas práticas de produção textual é essencial. As duas propostas não levam em consideração a possibilidade de usar aplicativos ou outros recursos tecnológicos. Entretanto, devemos levar em consideração o perfil dos alunos da EJA. Muitos não têm acesso fácil aos meios tecnológicos. Outros, quando têm acesso, têm dificuldades no manuseio. Tais características são dificultadoras do uso da tecnologia, mas tornam mais importante ainda a presença desses recursos na sala de aula, pois, mais do que utilizar estes recursos, é necessário também incluir os gêneros oriundos do universo tecnológico.

Para Marcuschi (2008), os gêneros virtuais exercem fascínio sobre as pessoas porque reúnem, num só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem. Devemos considerar que o trabalho textual deve ser a partir dos gêneros considerados necessários à participação social, aprofundando o que o aluno já tem de conhecimento para que esteja preparado para as diversas situações comunicativas. De acordo com Kensky (2003),

as mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida. (Kensky, 2003, p. 25).

A tecnologia deve fazer parte das propostas de produção de texto. Nas duas propostas analisadas, faltou um aprofundamento nesse item, para que os estudantes pudessem ser inseridos nesse tipo de contexto de uso dos gêneros.

O próximo tópico aborda a temática das escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes. As duas propostas viabilizam o uso da variante linguística pertinente ao contexto de uso do gênero, como mostra o exemplo:

Quadro 08 - Linguagem utilizada

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|--|
| Embora não exija a adoção da norma padrão da língua, pede que o estudante utilize a 3ª. Pessoa do singular | Pede que o estudante utilize a norma padrão da língua. “Procure utilizar a norma urbana de prestígio, adequada à situação formal de uma entrevista de emprego” |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

As duas propostas de produção textual valorizam a utilização da norma padrão da língua, o que não está errado desde que o contexto assim o exija, o estudante precisa ser levado a perceber que a língua tem diferentes graus de formalidade e que devemos escolher a variante correta de acordo com o contexto. No entanto, entendemos que o fato de privilegiar unicamente a variante de prestígio social não oportuniza a integração do sujeito à sociedade. É necessário que a escola trabalhe com a norma padrão, sem que isso signifique inferiorizar o estudante que domina a variante popular da língua. Pensando no perfil da EJA, consideramos que o estudante deve ser orientado em relação aos diversos graus de formalidade e variantes necessárias a cada contexto de uso do gênero.

Marcuschi (2008) afirma que o ensino da Língua Portuguesa não se dá pela gramática em si, mas numa perspectiva que deve ser trabalhada por meio de textos. De acordo com o autor, o trabalho com textos não tem um limite esclarecido, visto que um texto pode ser tanto oral quanto escrito, mas postula alguns aspectos que podem ser trabalhados, como: o desenvolvimento histórico da língua, as diversidades de variação linguística, as relações entre fala e escrita, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, entre outros.

Relativamente aos tópicos de investigação presentes no eixo 2, as duas propostas em análise atendem aos pontos destacados no Quadro 1. O próprio gênero escolhido para a produção de texto permite a utilização do conhecimento de mundo dos estudantes para o seu desenvolvimento, o aluno precisará fazer uso de suas experiências pessoais e/ou profissionais para produzir tanto a sua autobiografia, como o seu currículo.

Mais do que isso, para Bakhtin o sujeito se constrói na relação social com o outro e deixa a sua marca no que escreve:

Todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretado como trabalho hereditário de várias gerações, e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (Bakhtin, 1981, p. 159).

O estudante, ao produzir um enunciado, faz escolhas linguísticas que marcam a sua subjetividade e sua relação com o mundo que o cerca. A fim de que a educação seja significativa para este estudante, ela deve proporcionar a reflexão sobre o mundo, sobre as questões sociais e sobre a própria linguagem.

Outro autor importante que trabalha com a noção de sujeito é Marcuschi (2008). Para ele, precisamos reconhecer a noção de sujeito como um ser essencialmente histórico, portanto, um sujeito ideológico. Ao fazer as suas escolhas linguísticas e temáticas, o autor reposiciona o sujeito histórico. Neste sentido, vale retomar o que Marcuschi (2008) diz:

Em suma, pode-se dizer que o sujeito não é assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro (...), o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua. (Marcuschi, 2008, p. 70).

Assim, podemos entender que o sujeito é constituído historicamente, culturalmente, ideologicamente, que pode e deve se reconhecer como sujeito de sua própria história, consciente de si e de sua realidade, criando e recriando sua identidade, compreendendo que faz parte da história, que o seu lugar na sociedade é determinante no/do seu modo de dizer. Neste sentido, as duas propostas analisadas propõem uma retomada deste sujeito, o aluno deverá escrever sobre si, levando em conta as suas experiências pessoais. De acordo com Marcuschi (2008),

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (Marcuschi, 2008, p. 71) (Grifos do autor).

Respeitar a subjetividade do aluno é um fator positivo nas duas propostas apresentadas, pois leva em consideração que o estudante da EJA é alguém com outros saberes e que estes saberes integram a sua subjetividade. Ao produzir um texto, o

estudante deve(ria) se colocar como sujeito de seu próprio discurso, permitindo que exponha suas ideias, seu posicionamento a respeito dos acontecimentos no mundo, o que o leva a reconhecer seu papel enquanto cidadão atuante na sociedade.

Quadro 09 - Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|---|
| Organize os fatos mais marcantes de sua vida. (...) desde a primeira lembrança significativa até o acontecimento mais recente. | Selecione as experiências profissionais mais recentes e valorize os aspectos de sua formação que podem ser utilizados como diferenciais. (...) Inclua dados sobre (...) |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Sendo assim, o sujeito deve compreender seu lugar no discurso, sabendo que pode ocupar diferentes posições discursivas, isso pode ser percebido nas duas propostas investigadas. Ao criar uma autobiografia, o aluno se coloca como sujeito de sua história e simultaneamente utiliza o seu conhecimento de mundo para selecionar o que deve ou não integrar as duas produções apresentadas, as duas propostas analisadas permitem que o aluno repense sua trajetória de vida, sua identidade, o que o levou ao lugar onde está, enfim, ambas as propostas enfatizam a posição do estudante como sujeito do seu próprio discurso.

Sendo assim, as produções propostas, em todo o seu processo, trazem a possibilidade de o aluno compreender como sua participação social é importante, mesmo que apenas produzindo um texto para ser exposto na escola, pois durante o desenvolvimento do seu texto é capaz de se posicionar criticamente frente à sua própria experiência de vida e diante das diferentes situações sociais.

Nesse sentido, observamos que as duas propostas em análise tratam de temas ou questões sociais emergentes e que permeiam o contexto dos estudantes.

Quadro 10 - Questões sociais

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--------------------------------------|------------------------|
| Cultura; história de vida. | Mercado de trabalho. |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

A abordagem das diversas questões sociais emergentes proporciona ao estudante integrar várias áreas do conhecimento, sendo esse um tópico de análise que contempla as duas produções textuais em estudo.

Como temos visto até o momento, para que o estudante seja o autor do seu próprio discurso e cidadão atuante socialmente, é necessário que haja o trabalho com uma diversidade de conhecimentos. O que podemos observar é que o controle curricular fragmenta o ensino, ou seja, faz com que a formação humana e profissional dos estudantes seja também fragmentada e não tão crítica.

O livro não propõe a integração das diferentes áreas do saber que integram o currículo dos estudantes, mas o professor pode complementar a discussão proposta no material e adaptar as propostas à realidade social do estudante.

No terceiro eixo apresentado, enfatizamos a necessidade da interação entre os alunos e entre os estudantes e o professor. As duas propostas em análise propõem a interação aluno/aluno:

Quadro 11 - Interação aluno/aluno- Interação aluno/professor

| Situação 1 – Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|--|
| “Você vai produzir a biografia (..) de um colega. Depois, a turma vai fazer (...) “com um colega, vocês vão escrever a biografia um do outro.” | “Com seus colegas, simule uma situação de (...)” |
| “Mostre ao professor para que faça comentários e sugestões” “(...) ajude o professor com a montagem do livro”. | “Se precisar peça ajuda ao professor” |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Além da interação com os estudantes, as duas propostas recomendam a interação com o professor, a fim de que este faça a mediação do conhecimento. A figura do professor aparece nas propostas, ele é visto como um parceiro e não como alguém cuja finalidade é corrigir o texto do estudante. Neste ponto, é importante destacar que o texto construído será “corrigido” pelos próprios alunos. Considerando que existe uma falta de habilidade por parte do aluno em produzir determinados gêneros, é função do professor ajudá-lo a obter a competência nessa prática.

Nesse sentido, o professor é um mediador essencial durante esse processo, pois cabe a ele, como maior conhecedor naquele momento, proporcionar situações que levem o estudante a compreender a função social daquilo que está aprendendo. Isso começa pela interação entre professor e aluno. Paulo Freire (1996, p. 47), em citação já conhecida popularmente, frisou que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas

criar condições para a sua própria produção ou a sua construção.” Assim, mesmo antes de o professor iniciar a mediação, é importante que interaja com os educandos, que se sintam seguros em permitir que lhe façam perguntas, o papel do professor não pode ser ignorado.

Para finalizar as duas propostas, há uma última orientação sobre a revisão do texto e a sua finalização, conforme abaixo:

Quadro 12 - Finalização

| Situação 1 - Biografia/Autobiografia | Situação 2 - Currículo |
|--|---|
| Finalização Com todos os textos já elaborados e revisados pelo grupo, ajude o professor com a montagem do livro | Revisando o texto 1. Com seus colegas, simule uma situação de entrega e apreciação do currículo. Todos podem opinar e fornecer sugestões para tornar os textos ainda mais claros e isentos de problemas ortográficos ou gramaticais. 2. Imprima o documento em um formato que valorize visualmente o currículo. |

Fonte: Caminhar e Transformar, Ferreira, 2013.

Embora não haja uma referência explícita à reescrita do texto, é possível inferir que tanto a biografia que integrará o livro, como o currículo a ser entregue na entrevista, deverão ser reescritos após as “sugestões dos colegas”, para que estejam isentos de erros ortográficos e gramaticais. Esta leitura coletiva é bastante positiva para que o estudante repense as escolhas feitas durante a elaboração do texto.

4 Conclusão

Por meio da análise realizada é possível afirmar que as duas propostas analisadas permitem aos estudantes se posicionarem como sujeitos do seu discurso, podendo refletir criticamente acerca dos temas abordados, repensando sua própria identidade e história de vida, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Além disso, as produções textuais são trabalhadas em sintonia com o restante da unidade didática, o que permite uma compreensão mais profunda da estrutura do gênero a ser produzido, seu meio de circulação e seus objetivos. Também identificamos que as propostas possibilitam a interação entre os sujeitos, o que lhes permite conhecer diferentes opiniões e vivências.

Contudo, mesmo o LD atendendo à maior parte dos itens analisados, algumas ausências merecem destaque: as produções não envolveram o uso da tecnologia, desta forma, perderam a oportunidade de favorecer o letramento digital destes estudantes. Entendemos que, de fato, o uso da tecnologia com a EJA nem sempre é possível, pois as próprias escolas, muitas vezes, não oferecem essa possibilidade e nem todos os alunos têm acesso a isso. No entanto, justamente por esses motivos, é interessante que, mesmo de forma simplificada, seja propiciado ao estudante algum tipo de aproximação da tecnologia, já que essa está presente no cotidiano.

Outro problema encontrado, ao analisar isoladamente o tema da produção textual, foi a falta de reflexão sobre os níveis de formalidade da linguagem e a variação linguística existente no país, ambas as propostas valorizaram exclusivamente a norma padrão, o que não é errado, mas poderia ter sido mais bem trabalhado para que o estudante percebesse que há diferentes níveis de formalidade na linguagem e que as duas situações apresentadas demandam a adoção da norma padrão.

Também destacamos que a produção de texto oral foi pouco aproveitada nas duas situações apresentadas, uma vez que os dois gêneros selecionados pertencem à esfera da escrita, por isso a produção oral, embora esteja implícita na entrevista de emprego, não foi objeto de detalhamento para o trabalho do professor. Além disso, as duas produções textuais analisadas apresentam um caráter bastante pragmático e, embora reconheçamos a importância das propostas terem uma base no universo dos estudantes, chamamos a atenção para o fato de que cabe à escola apresentar também um outro universo e favorecer a compreensão dos gêneros secundários, mesmo que ele não faça parte do contexto social do estudante.

Entendemos que a educação deve superar a lógica do capital, desta forma, deve proporcionar uma formação que ultrapasse o imediatismo da nossa sociedade e forneça os conhecimentos socialmente elaborados e historicamente acumulados não só para que o estudante se “encaixe” no mercado de trabalho, mas também para que ele o questione, exercendo, assim, a sua cidadania. Para isso, é essencial que o aluno seja sujeito de sua história, pense e repense o seu contexto social para que possa intervir nele.

Referências

- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- Brasil. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo Escolar de 2019*. Retirado em 21 de novembro, 2020, de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Retirado em 14 de outubro, 2020, de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC.
- Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, nº 34, p. 885-911. Retirado em 14 de outubro, 2020, de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>.
- Ferreira, P. R. de A. (2013). *Caminhar e transformar – língua portuguesa: anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: FTD.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, N. K. & Rodrigues, M. H. (2008). O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista Da Pesquisa*. Ano 5, V. 3, N. 1. Ago. 2007-Jul. Retirado em 11 de outubro, 2020, de: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/mellisa-neli.pdf.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, v. 32, n. 53, pp. 1-25.

- Kleiman, A. B. (2012). EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em debate*, v. 1, n. 1. Retirado em 14 de outubro, 2020, de: <https://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/322/pdf>.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. Retirado em 20 de agosto, 2020, de: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Matencio, M. L. M. (2003). Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Menegassi, R. J. (2003). Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 42, jul/dez. Retirado em 22 de setembro, 2020, de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>.
- Moreno, L., & Teodoro Ciríaco, K. (2020). Gênero textual encarte de supermercado nos anos iniciais: possibilidades, perspectivas e limites. *Pesquisa E Ensino*, 1, e202024. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202024>
- Pedralli, R., & Narciso, C. F. (2021). Ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade de Santa Catarina: entre avanços e lacunas. *Pesquisa E Ensino*, 2(2), 202108. <https://doi.org/10.37853/202108>
- Rojo, R. & Batista, A. A. G. (2003). (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos, J. S. dos. (2014). Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul/dez. Retirado em 20 de agosto, 2020, de: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/304/320.

Silva, N. N. da. (2009). Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. *Paidéia*. Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 61-72. Retirado em 14 de outubro, 2020, de: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/951>.

Silva, T. T. da. (1990). Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, p. 59-66. Retirado em 10 de outubro, 2020, de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1097/1102>.